AJ 161

culegere de studii de psihologie

vol. IV

EDITURA ACADEMIEI REPUBLICII POPULARE ROMÎNE

Scanned with OKEN Scanner

CULEGERE DE STUDII DE PSIHOLOGIE

VOL. IV

SALĂ DE LECTURĂ

EDITURA ACADEMIEI REPUBLICII POPULARE ROMÎNE
1962

ACADEMIA R. S. R.
FILIALA IAȘI
Inv. 118622

Scanned with OKEN Scanner

STUDIUL PSIHOFIZIOLOGIC AL LUCRULUI LA BANDA RULANTĂ ÎN FLUX CONTINUU

DE

ELENA POPESCU-NEVEANU

Sistemul lucrului la banda rulantă în flux continuu contribuie în mare măsură la creşterea ritmului de dezvoltare a producţiei. Banda rulantă în flux continuu oferă mari posibilităţi în ce priveşte creşterea volumului producţiei industriale, scăderea preţului de cost, îmbunătăţirea calităţii produselor şi ridicarea productivităţii muncii. Într-una din cuvîntările sale, tovarăşul Hruşciov a caracterizat banda rulantă ca fiind „cea mai înaintată şi productivă" metodă de producţie modernă [1].

Primele forme ale acestui sistem de organizare a muncii au apărut pe la începutul secolului al XX-lea. În prezent, aproape toate ramurile industriei grele şi uşoare ale ţărilor industriale dezvoltate lucrează după metoda benzii rulante în flux continuu. În ţara noastră, producţia pe bandă are o mare extensiune şi se introduce în mod continuu în cele mai variate domenii ale industriei.

Marea eficienţă economică a lucrului la bandă rulantă în flux continuu este condiţionată de diviziunea amănunţită a muncii, continuitatea şi ritmicitatea procesului de producţie. Diviziunea procesului tehnologic într-un şir de operaţii mai mult sau mai puţin simple şi fixarea lor la anumite locuri de muncă întăreşte răspunderea muncitorilor pentru calitatea lucrului şi, în acelaşi timp, ridică mult productivitatea muncii lor. În realizarea unor indici tehnico-economici superiori în producţie, un rol important revine factorului continuitate. Trecerea continuă a produselor, pe măsura prelucrării lor, de la un loc de muncă la altul duce la o sensibilă scurtare a duratei ciclului de producţie, lichidează deplasările de prisos ale materialelor şi micşorează cantitatea de produse nefinisate. Continuitatea procesului de producţie se realizează în primul rînd pe baza sincronizării operaţiilor de lucru, adică a coordonării lor în timp. Pentru a asi-

[1] *Scînteia*, nr. 4 635, din 23 septembrie 1959.

Scanned with OKEN Scanner

gura continuitate şi, în special, pentru a evita discordanţa în durata îndeplinirii operaţiilor de către diverşi muncitori, transmiterea produselor se efectuează în mod automat, cu ajutorul benzii mecanizate care se deplasează neîncetat, cu o anumită viteză, de la un loc de muncă la altul. K. Marx a arătat în *Capitalul* că „un sistem diferenţiat, constînd din maşini de lucru sau din grupuri de maşini de lucru diferite, este cu atît mai perfect cu cît mai continuu este procesul ei total, cu alte cuvinte cu cît mai reduse sînt întreruperile în trecerea materiei prime de la prima la ultima sa fază, deci cu cît mai mult materia primă este trecută dintr-o fază a producţiei într-alta cu ajutorul unor instalaţii mecanice şi nu al mîinii omeneşti" [1]. Reunind fazele procesului de producţie şi limitînd timpul de îndeplinire a uneia sau alteia dintre operaţii, banda rulantă contribuie totodată la ritmicizarea ciclului de producţie în întregime şi, în special, la îndeplinirea mai regulată şi, prin aceasta, mai uşoară, a unor operaţii de către muncitori. Astfel, funcţiile benzii rulante nu se reduc numai la transportarea produselor; banda se transformă, în cazul respectării unor condiţii de organizare a producţiei, într-un reglator al produselor de muncă.

Avantajul sistemului de muncă la banda rulantă în flux continuu constă şi în faptul că elimină eforturile fizice inutile ale muncitorilor, duce la organizarea mai bună a locurilor de muncă şi la economisirea spaţiului de producţie.

Reprezentînd un mare avantaj tehnico-economico, metoda lucrului la bandă rulantă în flux continuu pune pe muncitori în condiţii de lucru deosebite. Procesele de muncă, în acest fel de producţie, se disting prin:

a) durata relativ scurtă a operaţiilor, condiţionată de gradul înalt al diviziunii muncii;

b) repetarea de multe ori a aceloraşi operaţii în cursul zilei;

c) tempoul impus lucrului, condiţionat de viteza stabilită a deplasării benzii rulante;

d) ritmicitatea înaltă a desfăşurării procesului muncii;

e) dependenţa condiţionării nivelului productivităţii şi a calităţii muncii de eforturile depuse de întregul colectiv al muncitorilor.

Unele dintre aceste particularităţi nu sînt proprii numai proceselor de muncă ale producţiei pe bandă rulantă în flux continuu. Astfel, durata scurtă şi repetarea operaţiilor sînt caracteristici ale întregii producţii în flux continuu. Ritmicitatea desfăşurării proceselor de muncă de asemenea poate fi constatată în orice formă a organizării producţiei şi exprimă rezultatul eforturilor conştiente depuse de muncitorii înşişi, gradul înalt de antrenament în muncă. Momentul cu adevărat specific al lucrului la banda rulantă în flux continuu constă în executarea operaţiei într-un tempo impus din afară şi comun întregului colectiv. Muncitorii sînt puşi în faţa necesităţii de a menţine tempoul de executare a operaţiilor la un nivel relativ stabil în cursul întregii zile de lucru. De promptitudinea executării operaţiilor de către fiecare muncitor în parte depinde desfăşurarea activităţii la bandă a întregului colectiv. În condiţiile benzii rulante, încetinirea sau întreruperea lucrului de către un muncitor prejudiciază

[1] K. Marx, *Capitalul*, vol. I, ed. a II-a, Ed. politică, Bucureşti, 1948, p. 352–353.

Scanned with OKEN Scanner

continuitatea lucrului celorlalţi. Această strînsă şi permanentă intercondiţionare a lucrului muncitorilor constituie încă o caracteristică a muncii în industria conveierizată.

Rezolvarea problemelor privitoare la ridicarea productivităţii muncii şi la îmbunătăţirea calităţii produselor efectuate în condiţiile lucrului la banda rulantă necesită şi analiza influenţei pe care o are lucrul la bandă asupra stării fizice şi psihice a muncitorilor. Cunoaşterea factorilor care contribuie la însuşirea tempoului dat lucrului, la realizarea gradului înalt al ritmicităţii, precum şi la coordonarea eforturilor colectivului deschide largi perspective pentru elaborarea metodelor celor mai raţionale de organizare a muncii în condiţiile respective. Practica arată că subaprecierea importanţei acesteia din urmă duce la scăderea eficienţei economice a producţiei, că ea are o influenţă negativă asupra stării funcţionale şi asupra sănătăţii muncitorilor. Particularităţile care asigură superioritatea producţiei la banda rulantă în flux continuu, în cazul organizării incorecte a muncii se transformă în factori care împiedică creşterea continuă a productivităţii muncii, deci împiedică şi îmbunătăţirea calităţii produselor.

Răspîndirea impetuoasă a producţiei la banda rulantă în flux continuu, specificul ei, precum şi importanţa deosebită pe care o are modul organizării muncii în realizarea indicilor tehnico-economici au determinat pe cercetătorii din diverse domenii ale ştiinţei să abordeze problemele muncii la bandă. Astfel de cercetări au fost întreprinse atît în diferite ţări capitaliste, cît şi în cele socialiste. Modul de punere a problemei şi orientarea generală a cercetărilor este însă profund deosebită în ţările capitaliste faţă de cele socialiste, depinzînd de caracterul şi de destinaţia deosebită a conveierizării producţiei în aceste ţări.

În ţările capitaliste, conveierizarea serveşte interesele patronilor şi înăsprirea exploatării muncitorilor. Ea capătă cu adevărat caracterul unui sistem „ştiinţific" de exploatare sîngeroasă, fiind subordonată unui singur scop — de a stoarce muncitorului în cele 9—10 ore de lucru de trei ori mai multă muncă [1], nereprezentînd altceva decît un mijloc mai eficient „de asuprire a muncitorilor" [2]. Conveierizarea capitalistă, în pofida intereselor muncitorilor, se dezvoltă pe linia simplificării extreme a operaţiilor, a îngustării maximale a cîmpului de activitate al muncitorului şi, prin aceasta, pe linia intensificării maxime a eforturilor fizice. Muncitorul este considerat ca o simplă anexă a maşinii, ca „o verigă imperfectă într-un singur canal al sistemei servomecanismelor", după expresia unui psiholog englez [3]. Epuizarea fizică şi psihică a muncitorului este recunoscută ca un moment obligatoriu, inevitabil, determinat de natura proprie a acestui sistem de lucru. De aceea preocuparea centrală a cercetărilor din ţările capitaliste o constituie problema subordonării forţate a muncitorilor faţă de regimul muncii la bandă, fără a ţine seama de influenţa lui asupra stării funcţionale şi psihice a muncitorilor.

---

[1] V. I. Lenin, *Opere*, vol. XVIII, p. 590.
[2] Idem, vol. XX, p. 145.
[3] Citat după S. A. Kosilov, *Физиологическое обоснование режима труда и отдыха при работе на потоке и конвейере*, Вестник АМН, 1958, nr. 8.

Scanned with OKEN Scanner

Astfel, asigurarea beneficiilor maximale pe baza intensificării extreme a muncii a fost pusă la baza unui asemenea sistem de organizare a producției ca taylorismul care urmărește scurtarea maximală a timpului de lucru neglijînd sănătatea muncitorilor. Îngustarea profilului profesional, reducerea volumului deprinderilor, a experienței și cunoștințelor despre muncă au constituit esența fordismului. Într-o singură zi, muncitorii de la Ford pot să învețe operația pe care apoi o vor executa la nesfîrșit. La timpul său, caracterizînd muncitorii de la uzinele sale, Ford a declarat că 95% dintre ei sînt neinstruiți sau, mai bine zis, ei trebuie să învețe doar o singură mișcare.

Folosirea conveierizării în scopuri exclusive de profit și în dezacord cu interesele de viață ale oamenilor muncii împinge cercetările pe un făgaș neștiințific, le obligă la unilateralitate și la denaturarea unor fapte de ordin psihofiziologic. Din acest punct de vedere, este semnificativ faptul că într-o serie de cercetări apusene se încearcă o rezolvare a problemei — mult exagerate — a monotoniei pe calea selecției profesionale și nu prin studiul și îmbunătățirea condițiilor de lucru. Divizarea muncitorilor în rezistenți și nerezistenți la monotonie (H. Wunderlich) este cu desăvîrșire neîntemeiată și constituie, de fapt, o pseudoproblemă. Psihotehnica ignoră procesul dezvoltării posibilităților creatoare ale muncitorilor și de aceea limitează problema elaborării regimului benzii la stabilirea concordanței cu curba capacității lor de lucru, stabilită statistic prin investigații izolate și concepute ca o constantă biologică, ca ceva imanent (Graf, Lehmann).

În contrast cu conveierizarea capitalistă, care urmărește să intensifice munca și să întărească exploatarea, conveierizarea în sistemul de producție socialistă vizează îmbunătățirea condițiilor de muncă și economisirea energiei muncitorilor. Ridicarea productivității muncii se realizează prin găsirea și aplicarea diferitelor mijloace care pot să contribuie la ușurarea muncii, la mărirea capacității de muncă și la dezvoltarea spiritului activ, creator al muncitorului. Această sarcină, pusă în fața conveierizării socialiste, lărgește în mod evident cîmpul de cercetare, obligă la analiza profundă și multilaterală a stării fiziologice și psihice a muncitorului în procesul lucrului la bandă și, în același timp, obligă la studierea mai amănunțită a mecanismelor care stau la baza acomodării muncitorului la aceste condiții speciale de lucru.

Unele încercări în această privință au fost întreprinse de către fiziologii și psihologii sovietici încă în al treilea deceniu al secolului nostru. O nouă amploare au căpătat cercetările de acest fel în ultimii zece ani. Bazîndu-se pe pozițiile științifice înaintate ale lui Pavlov, Uhtomski, Vvedenski, cercetătorii sovietici (S. A. Kosilov, M. I. Vinogradov, Z. M. Zolina, V. S. Vorobiova și alții) au reușit să evidențieze indicii principali ai dinamicii stărilor funcționale ale muncitorilor în timpul lucrului la banda rulantă în flux continuu. Un material interesant cu privire la intensitatea eforturilor și la natura oboselii într-un proces de muncă cu flux continuu a fost furnizat de către fiziologii români (R. Elias, S. Mihăilă).

Datele privitoare la modificările capacității de muncă a lucrătorilor au fost folosite pe larg de către fiziologii sovietici în scopul raționalizării

Scanned with OKEN Scanner

regimului de lucru la banda rulantă, al distribuirii mai adecvate a pauzelor de odihnă, al precizării duratei lor. În mod deosebit trebuie relevată tendința acestora de a diferenția regimul de lucru în dependență de condițiile concrete ale producției, de gradul dificultăților apărute în procesul de muncă. În condițiile industriei socialiste, fenomenul monotoniei este în mare măsură evitat, iar atunci cînd apare, se adoptă măsuri foarte eficiente de combatere a lui (V. S. Vorobiova, M. I. Vinogradov, B. A. Fedorișîn, N. A. Aseev). Crearea condițiilor pentru mobilizarea forțelor active, creatoare ale însișisi muncitorilor este considerată ca un mijloc principal de evitare a consecințelor negative ale repetării de multe ori a unora și acelorași operații în procesul muncii. La acesta din urmă contribuie, în special, tendința promovată consecvent în producția socialistă de unire și complicare a operațiilor de muncă, de transferare sistematică a muncitorilor de la o operație la alta, de variație a sarcinilor lor, precum și de elaborare a regimului optim al muncii în întregime.

O mare atenție se acordă problemei ritmului de lucru la banda rulantă. Dezvăluirea factorilor care influențează coordonarea în timp a operațiilor și stabilizarea tempoului individual al muncitorilor constituie obiectul lucrărilor psihologilor S. T. Ghelerștein, D. A. Oșanin, V. V. Suvorova, ale fiziologilor V. S. Vorobiova, Z. M. Zolina etc. S-a evidențiat dependența ritmului îndeplinirii operațiilor de structura lor (grad și complexitate), de unele particularități ale automatizării proceselor de producție ș.a.m.d.

O serie de constatări interesante privind procesul însușirii tempoului de lucru au fost stabilite de către V. V. Cebîșeva. Ea subliniază în special rolul atitudinii conștiente a muncitorilor față de sarcinile respective, ceea ce duce la o mai bună organizare a operațiilor de către muncitorii înșiși. În condițiile producției socialiste, a arătat autoarea, ridicarea tempoului de lucru reprezintă un proces complex, creator, bazat pe creșterea și îmbogățirea personalității muncitorului, pe dezvoltarea conștiinței lui socialiste.

Cercetările întreprinse de către fiziologi și psihologi în domeniul producției conveierizate au dat posibilitatea de a schița problemele de bază proprii acestui fel de organizare a producției.

Realizarea unor indici superiori de producție se efectuează în condițiile industriei socialiste prin perfecționarea modului de organizare a muncii și prin stimularea forțelor active ale muncitorilor înșiși. Organizarea rațională a muncii la bandă rulantă în flux continuu presupune nu numai stabilirea regimului optim de lucru, ci și asigurarea condițiilor necesare pentru coordonarea eforturilor depuse de membrii colectivului respectiv. Elaborarea regimului de lucru este legată de evidențierea influenței pe care o are distribuirea și durata unor anumite intervale de lucru și odihnă asupra stărilor funcționale ale muncitorilor și căutarea acelor forme de alternanță a acestora care contribuie în cea mai mare măsură la păstrarea îndelungată a capacității de lucru a muncitorilor. Rezolvarea problemelor privitoare la coordonarea eforturilor colectivului — care ocupă un loc deosebit de important în organizarea producției conveierizate — se referă la modul distribuirii operațiilor între membrii colectivului, precum și la stabilirea nivelului optim al tempoului comun al lucrului. Aceasta se

Scanned with OKEN Scanner

bazează pe cunoaşterea influenţei pe care o exercită structurile operaţiilor şi caracterul organizării lor senzoriale şi intelectuale asupra dinamicii proceselor de muncă.

În ceea ce priveşte problema activizării forţelor muncitorilor înşişi, pentru acomodarea lor mai deplină la condiţiile lucrului la banda rulantă în flux continuu, rezolvarea ei merge pe linia dezvăluirii rolului pe care îl au particularităţile individuale ale muncitorilor, modul organizării operaţiilor de lucru, caracteristicile însuşirii anumitor dinamice ale lucrului, precum şi a asigurării nivelului cerut calităţii produselor. O deosebită însemnătate are relevarea rolului colectivului în activarea forţelor creatoare ale muncitorilor.

Deşi aproape toate problemele menţionate au fost atinse într-o formă sau alta în cercetările respective, ele nu pot fi în nici un caz considerate, ca fiind rezolvate. Astfel, dacă principiile generale ale elaborării regimului de lucru în condiţiile producţiei conveierizate sînt în linii mari cunoscute, formele concrete ale aplicării lor — determinate de specificul anumitor ramuri de producţie — sînt precizate într-o măsură mult mai restrînsă. Problema diviziunii muncii şi cea a coordonării eforturilor colectivului se află în stadiul iniţial de elaborare. Noi dispunem numai de cunoştinţe izolate privitor la influenţa structurii operaţiilor asupra dinamicii îndeplinirii lor. Problema rolului particularităţilor individuale în munca la banda rulantă este abordată numai din punctul de vedere al însemnătăţii atitudinii muncitorului faţă de muncă. În ce priveşte influenţa însuşirilor individuale ale sistemului nervos al muncitorilor asupra modului desfăşurării muncii în condiţiile respective, nu a fost studiată de loc. Nu s-a găsit încă o rezolvare adecvată nici problemei rolului relaţiilor dinăuntrul colectivului în privinţa activării efortului creator al muncitorilor.

Avînd în vedere caracterul fragmentar al datelor obţinute în procesul cercetării diverselor probleme ale producţiei conveierizate, am considerat util să realizăm un studiu monografic care ar cuprinde pe lîngă sistematizarea şi generalizarea materialului deja existent, cercetarea unor aspecte noi.

În lucrarea de faţă ne referim la: 1) particularităţile adaptării muncitorilor la lucrul la banda rulantă în flux continuu; 2) caracterul şi gradul influenţei însuşirilor individuale ale sistemului nervos al muncitorilor asupra lucrului la banda rulantă; 3) rolul regimului de lucru şi al diviziunii muncii în coordonarea efortului colectivului.

Cercetările întreprinse direct în producţie au fost precedate de unele investigaţii de laborator. Considerînd operaţiile de lucru ca avînd la bază anumite sisteme organizate şi echilibrate ale proceselor interne, ca manifestări ale stereotipelor dinamice, am socotit necesar să clarificăm unele condiţii ale formării, apoi ale menţinerii acestora din urmă şi, în special, rolul pe care-l are în această privinţă factorul timp.

Cercetări prealabile asupra rolului relaţiilor de timp în sistematizarea activităţii reflexe

Clarificarea problemei stabilităţii stereotipului dinamic, precizarea condiţiilor care favorizează sau îngreunează procesul modificării lui are

nu numai o importanţă teoretică, ci şi una practică. Vorbind despre transformarea stereotipelor dinamice, se are în vedere de obicei sau înlocuirea sau schimbarea ordinii componentelor care constituie aceste stereotipe. Transformarea stereotipului dinamic nu constă însă numai în acest fapt, ci poate consta şi într-o modificare a intervalelor de timp dintre excitanţii care îl constituie. Studiul modificărilor care intervin în caracteristica temporară a stereotipului dinamic poate să ne ajute în rezolvarea unor probleme de principiu privind organizarea sistemului de muncă la banda rulantă şi însuşirea metodelor rapide de muncă.

Problemele menţionate mai sus, şi în special problema însuşirii unui tempo rapid de muncă, au fost în parte cercetate în fiziologia şi psihologia muncii. În ultimii ani au apărut o serie de lucrări noi în această direcţie. În aceste lucrări, cercetarea problemelor menţionate s-a făcut pe o cale dublă : pe de o parte pe calea analizei modificării acţiunilor în microintervale de timp şi a studierii corelaţiilor între pauze şi timpul de lucru propriu-zis în procesul de muncă al omului (S. A. Kosilov, N. A. Alexeev) şi, pe de altă parte, pe calea studierii deplasării acţiunilor în procesul schimbării tempoului, al modificării procedeelor realizării lor (V. V. Cebîşeva, V. A. Suvorova). Datele obţinute în cursul acestor cercetări — foarte interesante şi importante — prezintă un anumit neajuns comun, şi anume lipsa înţelegerii destul de clare a dinamicii proceselor corticale care stau la baza fenomenelor menţionate. În acelaşi timp, trebuie arătat şi faptul că încă nu s-a cercetat în mod sistematic corelaţia dintre particularităţile corticale individual tipologice şi fenomenele de ritm şi tempo.

Metoda observaţiei nu dă întotdeauna suficient material pentru înţelegerea dinamicii proceselor corticale. De aceea, studiind problema tempoului şi a ritmului procesului de muncă în condiţiile producţiei la banda rulantă, am socotit necesar să folosim, paralel cu metoda observaţiei procesului de muncă, şi metoda experimentului de laborator. În acest scop, am ales ca model pentru cercetarea mişcărilor de muncă un stereotip dinamic care leagă un şir de excitanţi cu totul deosebiţi, pentru că un astfel de stereotip repetat în timp se întîlneşte cel mai des în condiţiile de muncă. Mişcările ritmice simple, de exemplu baterea cu degetul sau întinderea şi îndoirea mîinii, care nu reprezintă nimic altceva decît un stereotip dinamic la excitanţi omogeni, sînt, din punctul nostru de vedere, mai puţin specifice pentru condiţiile de muncă actuale. În afară de aceasta, acest din urmă fel de stereotip dinamic, din cauza omogenităţii componentelor lui, prezintă posibilităţi mai reduse pentru descoperirea laturii calitative a dinamicii corticale.

Rolul factorului timp în formarea şi stabilitatea stereotipului dinamic a fost supus adesea cercetării în şcoala pavlovistă. (D. Soloveicik, 1928, F. D. Vasilenko, 1932, S. V. Klesciov, 1941, V. K. Fedorov, 1944, P. S. Kupalov, 1931, 1933, 1952, E. A. Asratian, 1953).

Între aceştia s-au ivit anumite contradicţii în ce priveşte datele obţinute. Astfel, Soloveicik, Klesciov şi apoi Fedorov şi Kupalov notează anumite tulburări ale stereotipului dinamic (scăderea valorii reflexelor condiţionate, ştergerea diferenţierilor) în cazul unor dezechilibrări ale intervalelor de timp în stereotipul dinamic. Vasilenko şi Asratian neagă

Scanned with OKEN Scanner

chiar şi un rol cît de mic al reacţiei condiţionate la timp în stabilitatea stereotipului complex. În cunoscuta sa lucrare *Activitatea sistematică a emisferelor cerebrale*, Asratian în special ajunge la concluzia că: „rolul factorului timp (în crearea şi menţinerea stereotipului dinamic — *E.P.*) este atît de secundar şi de neglijabil, încît nu poate fi scos în evidenţă în mod mai mult sau mai puţin vizibil".

Dorind să precizăm această chestiune, am întreprins cercetări experimentale în această direcţie. O parte dintre experimentele noastre au fost făcute pe animale, altele au fost efectuate pe oameni.

Experimentele pe animale au fost efectuate la Institutul de fiziologie normală şi patologică „Dr. D. Danielopolu". Spre deosebire de autorii precedenţi, care au făcut experimente după metoda clasică — salivarea, limitată în posibilităţile ei (după cum a arătat şi I. P. Pavlov) —, pentru studierea acestei probleme am folosit reacţii motrice, în special metoda reflexelor condiţionate motorii alimentare a lui P. S. Kupalov, care permite studiul activităţii nervoase superioare în condiţii mai apropiate de cele naturale. Animalul pe care s-au efectuat experimentele, cîinele mascul „Negru" era — după proba cu cafeină, proba prelungirii diferenţierii şi a transformării stereotipului — de tip relativ tare, echilibrat, cu oarecare inerţie a proceselor de inhibiţie.

Metodica experimentului a constat din următoarele: animalului, care se mişca liber prin cameră şi era separat de experimentator printr-o cabină specială, i s-a format un sistem de reacţii condiţionate alimentare avansate în serie, care se prezentau în aceeaşi ordine neschimbată, cu intervale de 1 minut şi 30 secunde: o sonerie (Son), un ton (Ton), un metronom cu 120 de bătăi pe minut (M 120), un zumer (Zum), un metronom cu 60 de bătăi pe minut (M 60). Ca răspuns la acţiunea unora dintre aceşti excitanţi — M 120, Son —, animalul sărea pe masa (M) cea mai depărtată dintre cele aflate în cameră, pe care erau aşezate dispozitive pentru hrană; ca răspuns la acţiunea altor excitanţi — Zum, Ton — sărea pe masa cea mai apropiată de experimentator (S). La acţiunea M 60 a excitantului inhibitor animalul rămînea pe loc, pe un covoraş special, lîngă cabina experimentatorului, unde se înapoia de fiecare dată după ce termina porţia de mîncare care servea ca întărire a excitanţilor condiţionaţi pozitivi.

După o perioadă destul de îndelungată de întărire a acestui sistem de reacţii, au fost efectuate probe cu prelungire a intervalelor între excitanţi pînă la 2—3 minute şi cu reducerea lor pînă la 30 de secunde.

S-au obţinut astfel următoarele rezultate:

1) Prelungirea intervalelor pînă la 2 minute a dus chiar din prima zi la creşterea considerabilă a excitabilităţii animalului, exprimată prin creşterea rapidităţii mişcărilor, prin alergări mai dese de la covoraş la masă şi invers şi, în fine, prin stingerea diferenţierii. A doua zi, păstrîndu-se aceleaşi intervale, comportarea animalului e mult mai liniştită: se reduce numărul alergărilor de prisos spre masă, păstrează reacţia negativă la excitantul inhibitor, însă reacţia motorie alimentară la excitantul condiţionat pozitiv (care urmează după cel negativ) este inadecvată faţă de locul întăririi alimentare (în locul mesei M, cîinele sare pe masa S).

Scanned with OKEN Scanner

În a treia zi şi în cele următoare, cu toate că intervalele rămîn prelungite, animalul reacţionează normal.

2) Prelungirea intervalelor între excitanţii condiţionaţi ai stereotipului pînă la 3 minute duce numai în prima parte a experimentului la o stare de excitabilitate ridicată. După acţiunea celui de-al treilea excitant condiţionat, această stare se schimbă într-o stare specifică de inhibiţie (animalul nu se mai întoarce, ca de obicei, pe covoraş), iar reacţia de răspuns la excitanţii condiţionaţi pozitivi îşi păstrează în continuare caracterul său adecvat.

În ziua următoare, nerespectarea reacţiei condiţionate la loc se observă deja după a doua acţiune a excitantului condiţionat (Ton).

În ziua a treia a experimentului, modificările comportării exterioare a cîinelui capătă un caracter mai pronunţat: reacţia condiţionată la loc se elimină cu totul (cîinele, înainte de prezentarea excitanţilor condiţionaţi, s-a refugiat sub masă). Suferă schimbări şi celelalte reacţii condiţionate motorii la excitanţii condiţionaţi pozitivi (la acţiunea soneriei — primul excitant pozitiv al stereotipului — cîinele prezintă o reacţie inadecvată faţă de locul întăririi alimentare: în loc de masa M, sare pe masa S).

Întreruperea experimentelor pentru o zi nu restabileşte tabloul normal al comportării animalului. Animalul refuză să lucreze. Revenirea la normă se produce abia după aplicarea unei doze de 0,5 g brom.

3) Influenţa intervalelor reduse (pînă la 30 sec) s-a manifestat la animalul de experiment, mai întîi prin stingerea diferenţierii.

Totuşi, în ziua următoare cînd s-au folosit intervale reduse, diferenţierea se restabileşte în întregime. Nu se observă nici un fel de abateri în comportarea animalului nici în zilele următoare, deşi trebuie să remarcăm că însăşi menţinerea intervalelor la acelaşi nivel este îngreuiată — animalul nu se întoarce în momentul necesar la locul său, ci prelungeşte procesul alimentării. Proba prin reducerea intervalelor s-a efectuat de cîteva ori cu acelaşi rezultat (nerealizarea diferenţierii în prima zi de aplicare a intervalelor reduse).

Cum pot fi explicate modificările stereotipului dinamic pe care le-am observat la animalul în experiment în cazul schimbării intervalului de timp dintre excitanţii condiţionaţi?

În procesul formării stereotipului dinamic, în scoarţa emisferelor cerebrale se constituie anumite sisteme de focare de inhibiţie şi excitaţie care sînt legate de o anumită organizare temporară. Păstrîndu-se aceleaşi intervale între excitanţii condiţionaţi, focarele acestui sistem sînt legate între ele nu numai în sensul ordinii lor, ci şi în sensul succesiunii lor la anumite intervale de timp. După momentul declanşării acestor legături, fiecare excitant din stereotipul extern se adresează anumitor celule ale scoarţei emisferelor cerebrale, pregătite deja în concordanţă cu caracterul acestui excitant. Schimbarea stării funcţionale a celulelor corticale se face însă în raport cu intervalele de timp dintre excitanţii stereotipului. În cazul modificării acestor intervale, excitanţii condiţionaţi ai stereotipului dinamic încep să influenţeze asupra celulelor scoarţei, care se află în altă stare funcţională decît de obicei, şi astfel pot să determine modificarea reacţiilor. Cînd mobilitatea proceselor nervoase este dezvoltată în mod

Scanned with OKEN Scanner

insuficient, aceste modificări au un caracter manifest, din cauza întîrzierii în transformarea reflexelor condiționate la timp elaborate anterior. Eliminarea diferențierii observate de noi în cazul scurtării intervalelor are prin urmare, la baza sa, o anumită inerție a proceselor de inhibiție. În cazul prelungirii intervalelor, alături de transformarea reacției condiționate la timp apare necesitatea înfrînării stării de excitabilitate alimentară care se dezvoltă cu intensitate din cauza prezentării mai încetinite a excitanților condiționați alimentari. Prin această creștere a excitabilității alimentare poate fi explicată stingerea diferențierii în cazul prelungirilor neînsemnate ale intervalelor de timp. În cazul unor prelungiri mai mari, lupta dintre starea de intensă excitabilitate și inhibiția disponibilă capătă un caracter pronunțat. În funcție de aceasta, modificările stereotipului dinamic pot fi diferite. În cazul nostru, intensitatea procesului de inhibiție corticală este, în ultimă analiză, suficientă pentru reținerea procesului de excitație dar procesul de inhibiție, o dată dezvoltat, rămîne, din cauza inerției lui, într-o stare de largă iradiere, ceea ce duce adeseori la adevărată nevroză. Cînd însă procesul de inhibiție este relativ slab, fapt întîlnit în experimentele lui P. S. Kupalov, atunci învinge procesul excitator, provocînd o stare de violentă excitație. Trebuie să remarcăm faptul că proba de scurtare a intervalelor dintre excitanții condiționați ai stereotipului dinamic este, în cea mai mare măsură după părerea noastră, o probă de mobilitate a proceselor nervoase și îndeosebi a inhibiției, în timp ce prelungirea intervalelor este o probă care se referă nu numai la mobilitatea, ci și la intensitatea proceselor nervoase. În baza acestor date se pot trage următoarele concluzii :

1. Schimbarea intervalelor de timp stabilite între componentele stereotipului extern sînt departe de a fi un factor indiferent pentru stabilitatea stereotipului legăturilor temporare. Atît prelungirea cît și reducerea intervalelor atrage după sine anumite tulburări în comportarea animalului.

2. Caracterul acestor tulburări are legătură cu particularitățile sistemului nervos al animalului.

Caracterul incontestabil al influenței permanente a factorului timp asupra stabilității stereotipului dinamic observat de noi concordă cu datele unora dintre autorii la care ne-am referit mai sus. În ceea ce privește lucrările lui Asratian, în care se conchide că factorul timp nu prezintă un rol însemnat în stabilitatea stereotipului, trebuie să notăm următoarele :

a) Faptul că stereotipul poate fi dezvoltat și în condițiile modificării continue a intervalelor de timp dintre excitanți nu este suficient pentru a trage o concluzie generală atunci cînd stereotipul este bazat pe prezentarea excitanților în intervale de timp uniforme și ulterior se trece la reducerea sau la mărirea intervalelor ; faptul acesta provoacă tulburări ale reacțiilor organizate în stereotip. b) Indicatorul folosit de Asratian pentru gradul de stabilitate a stereotipului — reactualizarea sistemului de legături printr-un excitant indiferent — nu apare în acest caz sigur și suficient, cu atît mai mult cu cît autorul ia în considerație numai valorile relative obținute și nu și pe cele absolute. După cum se vede, chiar dacă excitantul indiferent, așezat în locul celui diferențiat, nu dă după schimbarea intervalelor 2—3 picături, ca de obicei, ci 8—9 picături (în comparație cu 20 de

picături obținute în cazul folosirii excitantului pozitiv), Asratian consideră că diferențierea se menține în întregime. În asemenea condiții, e clar că o serie de schimbări ale stereotipului dinamic nu sînt studiate în cercetările lui Asratian. c) Autorul nu aduce nici un fel de date în legătură cu tipul de sistem nervos al animalului de experiență. Folosind date indirecte, am ajuns la concluzia că experiențele au fost efectuate asupra unor reprezentanți ai tipului puternic. Faptul că la animalele cu mobilitate mare și echilibrate nu apar „schimbări deosebite" nu exclude posibilitatea unor tulburări evidente la animalele cu un sistem nervos slab sau inert.

Faptele obținute în experiențele noastre, cît și în lucrările altor cercetători ne permit să afirmăm că stabilitatea stereotipului depinde în bună măsură de constanța intervalelor de timp.

Experimentele pe oameni au fost efectuate la Institutul de psihologie. Ca subiecți au fost folosiți studenți de la Facultatea de filozofie (10 persoane). Experimentele s-au făcut după metoda lui Ivanov-Smolenski. Subiecții au fost plasați într-o cameră specială, izolată acustic. Ca excitanți condiționați, s-au folosit diferiți excitanți acustici și luminoși. Excitanții luminoși se proiectau pe un ecran în camera unde se află subiecții. Spre deosebire de varianta clasică a metodei lui Ivanov-Smolenski, în care s-a folosit ca reacție de răspuns a subiecților numai un fel de reacție motorie (apăsarea pe cheie), noi am avut posibilitatea să dispunem de mult mai variate feluri de reacții. În acest scop, la masa la care stătea subiectul au fost montate, pe lîngă două clape, și două manete care se puteau întoarce în patru direcții : la stînga, la dreapta, înainte și înapoi. Atît reacțiile de răspuns, cît și prezentarea excitanților condiționați se înregistrau pe kimograf.

Diversitatea reacțiilor motorii de răspuns ale subiecților a permis elaborarea unor sisteme complexe de legături temporare, care presupun nu numai diferențierea excitanților condiționați ca atare, dar și diferențierea reacțiilor motorii, fiindcă fiecare excitant condiționat se asocia cu o anumită reacție motrică.

În experimentele noastre s-a folosit următoarea serie de excitanți și răspunsuri condiționate :

Soneria II — împingerea manetei stîngi înainte ;
Becul roșu — apăsarea pe pedala dreaptă ;
Becul albastru — împingerea manetei stîngi la stînga ;
Becul roz — excitant inhibitor ;
Soneria I — tragerea manetei drepte spre subiect ;
Becul galben — apăsarea pe clapa stîngă ;
Becul verde — împingerea manetei drepte la dreapta ;
Becul albastru — împingerea manetei stîngi la stînga.

În prima etapă a experimentelor, cu ajutorul instrucției verbale și al întăririi verbale, s-au fixat reacții de răspuns pentru fiecare din excitanții indicați separat și numai după aceea s-au aplicat într-o ordine strictă, la intervale de 12 secunde.

Paralel cu probele de scurtare și prelungire a intervalelor înăuntrul stereotipului, pentru stabilirea unor particularități ale sistemului nervos al subiecților s-au făcut asupra fiecărui subiect cercetări cu ajutorul unor tabele de corectură.

Scanned with OKEN Scanner

Experimentul de corectură s-a efectuat cu ajutorul unor tabele de tip Anfimov, traduse în alfabetul latin. În prima serie de experimente s-au elaborat cîteva reflexe condiționate grafice motorii. Subiecților li s-a propus să taie o anumită literă și o combinație de două litere, iar o altă combinație de litere trebuia încercuită. În a doua serie de experimente, acelea de modificare a stereotipului dinamic, au fost introduse două probe de inhibiție (nu s-a permis să se șteargă o combinație dacă ea era după o anumită literă).

Analiza datelor s-a făcut ținîndu-se seama de următoarele criterii: viteza lucrului în tabel (maximum și minimum), calitatea și cantitatea erorilor, modificarea curbei vitezei de lucru după introducerea combinațiilor inhibitorii. Cu fiecare subiect au fost făcute în medie cîte 12—13 experimente.

În același scop a fost folosită și proba de transformare a stereotipului dinamic motor. S-a urmărit în special viteza transformării reacțiilor negative în reacții pozitive și invers.

Probele menționate ne-au dat posibilitatea să apreciem mobilitatea și echilibrul proceselor nervoase. Intensitatea proceselor nervoase se stabilește în general mai greu și nu este determinată în mod clar. De aceea, în completare, a trebuit să recurgem și la date din anamneză pentru a obține o reprezentare completă asupra caracteristicilor tipologice ale fiecărui subiect.

Proba de prelungire și de scurtare a intervalului de timp s-a efectuat după o perioadă corespunzătoare de întărire a stereotipului. Ca probă suplimentară, la unii subiecți s-au scurtat intervalele la stereotipul recent modificat și s-au înlocuit excitanții condiționați cu un excitant indiferent.

Trecînd peste o serie de amănunte relative la procesul formării stereotipului dinamic, ne oprim direct la datele privind prelungirea (pînă la 24 ore) și scurtarea (pînă la 3—4 sec) a intervalelor stabilite între excitanții stereotipului. Analiza efectuată arată următoarele:

1. Prelungirea intervalelor n-a provocat schimbări vizibile ale stereotipului la nici unul dintre subiecți. Cu toate acestea, judecînd după relatarea verbală, aceste deplasări nu au reprezentat în nici un caz pentru subiect un element indiferent. Astfel, subiectul B arată că, la intervalele prelungite: „Parcă e mai greu, mai curînd poți să te încurci". Subiectul S: „prelungirea pauzelor între intervale mă enervează".

2. Scurtarea intervalelor se răsfrînge, , înainte de toate, asupra perioadei de latență a reacțiilor și asupra valorii lor . La cea mai mare parte dintre subiecți se observă scurtarea perioadei de latență și scăderea valorii reacțiilor motorii. La o parte dintre subiecți (4 din 10) se observă schimbări simultane ale stereotipului. Astfel, la subiecții P. și B. prescurtarea intervalelor pînă la 3 sec provoacă inhibarea reacției pozitive la excitantul asemănător cu cel inhibitor (becul roșu). La aceasta subiectul menționează: „Nu știu care excitant a fost dat, roșu sau roz".

Subiectul D., la scurtarea intervalelor dă o reacție inadecvată la excitantul pozitiv care urmează direct celui inhibitor, ca răspuns la prima sonerie; în loc de împingerea manetei drepte la dreapta, trage maneta stîngă către sine, adică produce reacția corespunzătoare excitantului anterior

Scanned with OKEN Scanner

celui negativ. Şi la ultimul excitant din stereotip (becul albastru) reacţia este inadecvată, subiectul dă reacţia corespunzătoare excitantului anterior.

La subiectul A. se tulbură reflexul negativ (încearcă să reacţioneze corespunzător excitantului anterior); neadecvată apare reacţia la penultimul excitant al stereotipului (becul verde); ca răspuns, prezintă reacţia corespunzătoare ultimului excitant al stereotipului.

Astfel, din probele noastre se observă la scurtarea intervalelor două feluri de greşeli fundamentale: tulburarea diferenţierii (eliminarea reacţiei de inhibiţie şi inhibarea reacţiei la excitantul asemănător celui negativ) şi greşeli datorite sporirii excitabilităţii.

Trebuie menţionat că subiecţii care la proba principală a scurtării intervalelor n-au avut tulburări de stereotip, prezintă totuşi la probele suplimentare unele schimbări ale stereotipului dinamic. De exemplu, subiectul N., care în genere se distinge prin instabilitatea diferenţierii, la scurtarea intervalelor stereotipului prezintă semne de tulburare totală a diferenţierii. Subiecţii V. şi S., care la înlocuirea excitanţilor condiţionaţi cu un excitant indiferent, prezentat la intervale stabilite de timp, reproduceau fără greş stereotipul, la scurtarea intervalelor comit o mulţime de greşeli sau pur şi simplu refuză să reproducă stereotipul.

Toate schimbările stereotipului observate la scurtarea intervalelor între excitanţi au un caracter tranzitoriu. Numai după 2—3 repetări stereotipul îşi revine şi se reproduce fără schimbări.

3. Numărul limitat de subiecţi, şi caracterul fragmentar al informaţiilor noastre asupra particularităţilor lor tipologice nu ne permit să stabilim concluzii categorice relative la caracterul corelaţiei dintre particularităţile sistemului nervos al subiecţilor şi gradul de stabilitate a stereotipului lor dinamic. Trebuie să menţionăm însă că la subiecţii care posedă caracteristici ale timpului echilibrat mobil nu s-au observat schimbări ale stereotipului la scurtarea intervalelor dintre excitanţi (subiecţii S. şi V.) Nu s-au observat tulburări nici la subiecţii la care constatăm o predominanţă a procesului de excitaţie sau o oarecare inerţie a lui, însoţită de o inhibiţie slabă sau slăbită. Din contra, la subiecţii la care procesul excitaţiei se dovedeşte a fi mobil iar procesul de inhibiţie relativ inert, se descoperă schimbări pronunţate ale stereotipului dinamic.

Confruntarea datelor menţionate ne dă posibilitatea să presupunem că tulburările stereotipului observate la scurtarea intervalelor în interiorul lui se explică printr-o anumită inerţie a procesului de inhibiţie.

4. Am analizat stabilitatea stereotipului dinamic la om independent de constanţa organizării sale temporare. O dată cu aceasta este însă necesar să luăm în consideraţie şi activitatea de reglare a celui de-al doilea sistem de semnalizare, care, în anumite cazuri, poate compensa inerţia proceselor nervoase. Scurtarea şi prelungirea intervalelor s-a efectuat în cercetarea noastră în condiţiile în care subiecţii cunoşteau în linii mari ordinea excitanţilor. Dacă la unii dintre ei transmiterea din primul sistem de semnalizare în cel de al doilea sistem se producea imediat, la alţii apăreau dificultăţi şi transmiterea se făcea mai tîrziu. Este interesant de remarcat faptul că doi dintre subiecţi (*S.* şi *B.*), la care transmiterea din primul sistem în cel de al doilea se produsese de mult şi care dispuneau de o înţe-

Scanned with OKEN Scanner

legere precisă şi clară a ordinii excitanţilor, dădeau, la prescurtarea intervalelor, rezultate cu totul deosebite. La primul subiect (*S.*), care, după datele experimentului de corectură, dispunea de o stabilitate scăzută a proceselor nervoase, înţelegerea ordinii a avut o influenţă pozitivă asupra stabilităţii stereotipului dinamic. Subiectul *B.*, (care este cunoscut ca avînd un sistem nervos echilibrat, dar destul de inert şi chiar cu o inerţie inegală la fiecare proces nervos), cu toată cunoaşterea ordinii excitanţilor, la scurtarea intervalelor dintre excitanţi reacţiona incorect. O situaţie asemănătoare întîlnim la ceilalţi subiecţi, la care, pentru realizarea cu succes a probei scurtării intervalelor, este hotărîtoare nu atît cunoaşterea ordinii stereotipului, cît gradul de mobilitate al proceselor nervoase şi îndeosebi al procesului inhibitor. De aici putem trage concluzia că, deşi al doilea sistem de semnalizare are o influenţă asupra stabilităţii stereotipului dinamic, totuşi nu întotdeauna este posibil ca funcţia de reglare a sistemului doi să compenseze în scurt timp imfluenţa negativă a particularităţilor tipologice ale sistemului nervos al subiectului. Influenţa reglatoare a celui de-al doilea sistem de semnalizare devine mai eficientă în condiţiile exerciţiului, ale elaborării unui nou stereotip.

Compararea datelor obţinute la oameni şi la animale arată că modificările stereotipului dinamic la om în cursul schimbării factorului timp sînt mai puţin manifeste decît la animale. Merită atenţie şi faptul că ceea ce provoacă la animale o profundă încălcare a stereotipului (şi anume prelungirea intervalelor de timp) la om nu este însoţit de modificări vizibile ale acestora. Explicarea acestor date trebuie să o căutăm pe de o parte în mobilitatea sporită a sistemului nervos al omului în comparaţie cu animalele şi, pe de altă parte, în faptul că schimbarea intervalelor de timp ale stereotipului a avut pentru animal un sens biologic (s-a încetinit prezentarea excitanţilor condiţionaţi alimentari), în timp ce stereotipul dinamic elaborat la om n-a fost legat de o semnificaţie vădită de ordin biologic sau social. În plus, la om, prin sistemul secund de semnalizare se produce generalizarea sistemului de excitanţi şi lucrul acesta face ca amănuntele distribuirii în timp să nu constituie o problemă centrală, deşi, după cum am văzut, ele constituie totuşi o problemă chiar la nivelul stereotipiei dinamice a omului.

Clarificarea problemei influenţei pe care o are modificarea intervalelor de timp între excitanţii constituiţi în stereotip asupra stabilităţii acestuia din urmă, prezintă nu numai un interes teoretic, ci şi unul practic.

Repetarea operaţiilor în condiţiile păstrării stricte a unui anumit ritm al alternanţilor, contribuie la formarea mai uşoară şi mai rapidă a unui stereotip dinamic în scoarţa cerebrală. Constanţa permanentă a intervalelor între excitanţi, păstrarea ritmului de lucru constituie însă o condiţie principală nu numai pentru formarea unui sistem de legături temporare, a unor deprinderi de lucru, ci şi a stabilităţii acestora. Modificările coordonatelor de timp ale stereotipului duc la anumite reorganizări ale dinamicii proceselor nervoase şi, după cum arată cercetările noastre, provoacă totodată anumite tulburări ale stereotipului extern. Caracterul acestora este determinat, în afară de gradul profunzimii modificărilor temporare ca atare, de însuşirile de bază ale proceselor nervoase.

Scanned with OKEN Scanner

Acest fapt ne îngăduie să afirmăm importanța deosebită pe care o are respectarea ritmului și a tempoului muncii în condițiile lucrului la banda rulantă. În același timp, aceste cercetări introductive scot în evidență rolul pe care îl au particularitățile individuale ale sistemului nervos în procesul asigurării stabilității stereotipului elaborat, în păstrarea ritmului și în însușirea tempoului de lucru.

Particularitățile adaptării muncitorilor la lucrul la banda rulantă în flux continuu

Vorbind de adaptarea muncitorilor la condițiile producției conveierizate, avem în vedere și nivelul însușirii de către muncitori a tempoului și ritmului impus lucrului, al asigurării unei bune calități a produselor, precum și al păstrării stării funcționale optime în cursul zilei de lucru.

Pentru rezolvarea problemei ridicate de noi, am analizat trecerea muncitorilor de la lucrul nelimitat în timp la lucrul cu ritm stabil, condiționat de mișcarea benzii în flux continuu. Acest fenomen a fost cercetat de noi la Fabrica de încălțăminte „Ștefan Gheorghiu". Rezultatele obținute au fost verificate mai tîrziu la fabrica de încălțăminte „Carmen", precum și la întreprinderea „Kirov".

Cercetarea noastră a trecut prin două etape. În prima etapă, desfășurată în condițiile muncii la bandă glisantă, foarte apropiată de condițiile distribuirei libere a timpului de lucru, noi am stabilit particularitățile desfășurării procesului de lucru la anumiți muncitori ținînd seama, în primul rînd, de tempoul și ritmul lor obișnuit de muncă, de calitatea producției în condițiile date și de rezistența lor la oboseală. În etapa a doua, începînd din momentul trecerii muncitorilor la sistemul de lucru la bandă rulantă, pînă la faza consolidării deprinderilor de a lucra în noile condiții, noi am urmărit procesul transformării activității muncitorilor sub influența condițiilor noi de muncă și am stabilit particularitățile adaptării lor la regimul stabilit.

Am întrebuințat pe larg metoda observației. Conduita muncitorilor în diferite condiții ale activității lor de producție, precum și particularitățile îndeplinirii de către ei a operațiilor de lucru au fost fixate în aproximativ 200 de protocoale.

Pe lîngă aceasta, pentru a determina nivelul tempoului (adică al timpului îndeplinirii operației) și ritmul (reflectat în coeficientul variabilității timpului operației) de lucru, precum și dinamica stărilor funcționale ale muncitorilor, s-a folosit pe larg procedeul cronometrării. Aceasta din urmă, în dependență de sarcinile concrete, a avut un caracter fie selectiv, fie continuu, fiind întrebuințată în cursul întregii zile de lucru. În medie, s-au măsurat 15 operații în decursul fiecărei ore de lucru. În elaborarea curbei de muncă, cronometrarea operațiilor s-a efectuat zilnic timp de o săptămînă. Concomitent cu depistarea caracteristicilor dinamice ale lucrului, s-a înregistrat și calitatea produselor, a căror verificare s-a realizat cu ajutorul maiștrilor. În medie, s-au controlat 10 perechi de pantofi pe oră.

Pentru lămurirea atitudinii muncitorilor față de diferite sisteme de organizare a muncii, a gradului lor de adaptare la regimul de muncă și

Inv.: 118622

Scanned with OKEN Scanner

pentru precizarea particularităţilor de îndeplinire a operaţiilor a fost folosită metoda convorbirii cu maiştrii, inginerii şi muncitorii.

În acelaşi timp, în scopul descoperirii unor particularităţi ale sferei motrice şi senzoriale a muncitorilor, s-au întrebuinţat un şir de probe clasice experimentale : proba de înşirare de discuri pentru măsurarea iuţelii şi coordonării mişcărilor ; proba „tapping" pentru aprecierea tempoului personal al muncitorilor ; proba determinării timpului reacţiei simple cu ajutorul aparatului Rupp Piorkowski ; kinestezimetru pentru aplicarea sensibilităţii diferenţiale a analizatorului Kinestezic, precum şi proba aprecierii intervalelor de timp, în scopul depistării gradului de exactitate a percepţiei timpului.

Anumite probe experimentale s-au folosit şi pentru stabilirea stării de oboseală a muncitorilor, şi anume : proba de corectură şi proba substituţiei. Pe lîngă aceste probe, în unele cazuri s-a întrebuinţat metoda elaborării reacţiilor condiţionate de intensitate gradată.

În scopul stabilirii unor particularităţi individuale ale activităţii nervoase superioare, muncitorii au fost supuşi cercetării reflexelor condiţionate motorii prin metoda instrucţiei prealabile şi a întăririi verbale. Rezultatele obţinute au fost completate prin studierea datelor de anamneză. Pe această ultimă cale s-au depistat şi unele trăsături de caracter ale muncitorilor. Influenţa pe care a avut-o trecerea de la lucrul în condiţii de timp nelimitat la lucrul în intervale limitate asupra conduitei şi proceselor de muncă, a fost urmărită la 16 muncitori de la fabrica „Ştefan Gheorghiu" care executau două operaţii manuale : „introducerea la calapod" şi „îmbrăcarea plutelor".

Operaţia de îmbrăcare a plutelor, în afară de elementele auxiliare obişnuite—, ca luarea şi punerea calapodului, luarea cleştelui şi a ciocanului —, cuprinde tragerea şi turtirea marginii feţelor cu ajutorul degetelor şi al cleştelui şi ciocănirea plutelor. Pentru îndeplinirea acestei operaţii, este necesară îndemînarea de a trage în mod corespunzător materialul de-a lungul suprafeţei calapodului, fără a lăsa cute la feţe, dar în acelaşi timp, nu trebuie tras prea mult, lucru care presupune în primul rînd dezvoltarea superioară a sensibilităţii kinestezice şi îndemînare în efectuarea precisă şi rapidă a unor operaţii de amănunt.

Operaţia introducerii la calapod, care este operaţia iniţială a ciclului tehnologic (cerînd mai puţin timp pentru îndeplinirea sa decît operaţia precedentă), include în acelaşi timp un număr mai mare de elemente compuse, ca : luarea calapodului şi a feţei, introducerea calapodului cu ambele mîini în partea anterioară a feţei, întinderea feţei cu cleştele pentru potrivirea ei mai bună cu mărimea calapodului, introducerea părţii posterioare a feţei la calapod, fixarea feţei cu cuie în anumite puncte ale calapodului, controlul şi aşezarea definitivă a feţei şi, în sfîrşit, punerea la loc. În această operaţie are mare importanţă îndemînarea de a împinge corect calapodul în faţă, eforturile fiind modificate în funcţie de mărimea feţei şi de forma ei ; un rol însemnat are de asemenea şi îndemînarea de a aprecia vizual justeţea formei pantofului. Precizarea acestor acţiuni depinde în mare măsură de nivelul dezvoltării senzaţiilor kinestezice şi vizuale.

Scanned with OKEN Scanner

În procesul reorganizării producției, aceste operații n-au suferit din punctul de vedere al conținutului nici o modificare, ceea ce a și determinat alegerea lor ca obiect de cercetare. Operațiile alese de noi cer o foarte bună calificare, de aceea locurile de muncă corespunzătoare sînt ocupate de obicei de muncitorii cei mai experimentați, cu un stagiu mare de lucru.

Grupa care a fost sub observația noastră era constituită — cu o singură excepție — din muncitori care erau familiarizați cu munca de mult timp. Toți s-au caracterizat printr-o atitudine conștiincioasă față de muncă, deși trăsăturile dinamice ale activității lor, precum și celelalte particularități individuale erau foarte diferite.

În condițiile lucrului la banda glisantă (care reprezintă una dintre formele de producție în flux continuu), datorită distanței mari dintre locurile de muncă și reglarea deplasării produselor de către muncitorii înșiși, influența factorilor externi asupra tempoului de lucru al acestora a fost foarte limitată. Muncitorii au avut posibilitatea de a schimba tempoul în funcție de dispozițiile și cerințele lor. În consecință, deosebirile individuale în ceea ce privește caracteristicile dinamice ale operațiilor s-au manifestat extrem de evident. În unele cazuri, diferența dintre timpul de îndeplinire a aceleiași operații de către diverși muncitori depășea 20—25 sec. Este firesc că tempoul de muncă nu rămînea constant în cursul zilei de lucru, oscilînd în funcție de starea fizică și psihică a muncitorului, de calitatea căputelor, de gradul încercării benzii ș.a.m.d. Totuși, în medie timpul îndeplinirii operației de către un anumit muncitor reprezenta o valoare relativ stabilă, putînd fi deci considerat ca una dintre caracteristicile individuale. După tempoul de activitate a muncitorilor, i-am putut împărți în trei grupe : o grupă de muncitori al căror tempo mediu a depășit în proporția de 13—14% timpul stabilit pentru operație ; o altă grupă de muncitori care s-au caracterizat prin valori medii ale timpului de îndeplinire a operației și, în sfîrșit, o a treia grupă care s-a remarcat prin tempoul relativ scăzut al efectuării operațiilor de lucru (timpul operațiilor executate de către acești muncitori a depășit în proporția de 16—30% timpul executării aceleiași operații de către muncitorii din grupa precedentă).

Din cauza alimentării neregulate a benzii, precum și a marii ei întinderi, livrarea produselor era întreruptă prin numeroase pauze. Datorită acestui fapt, muncitorii cu tempo de lucru relativ scăzut au avut posibilitatea să compenseze rămînerea lor în urmă în ce privește numărul produselor prelucrate. În același timp, mărirea productivității muncii, a numărului celor cu un tempou rapid de muncă, a fost limitată, datorită ritmului de livrare a produselor de către ceilalți membri ai colectivului. În consecință, diferența dintre muncitori în privința productivității muncii era mult mai mică decît s-ar fi putut presupune judecînd după nivelul tempoului lor de lucru.

S-au înregistrat anumite deosebiri în ce privește ritmul de muncă, adică gradul de stabilitate a timpului de îndeplinire a operației.

O grupă de muncitori, de pildă, se distingea permanent prin ritmicitatea relativ ridicată a muncii lor ; coeficientul de variabilitate a acestor muncitori n-a depășit 10—12% ; la altă grupă însă, s-a manifestat totdea-

una o inegalitate pronunţată în timpul de îndeplinire a operaţiei, coeficientul lor de variabilitate apropiindu-se de 15—19%.

Aceste deosebiri în privinţa ritmului de lucru n-au avut vreo corelaţie precisă cu cele ale tempoului de lucru. O ritmicitate cu nivel înalt s-a constatat atît la muncitorii cu tempo ridicat cît şi la cei care îndeplineau operaţiile într-un interval mai mare de timp.

Existenţa unor deosebiri însemnate în caracteristicile dinamice ale activităţii muncitorilor în condiţiile lucrului la banda glisantă, n-au exercitat însă o influenţă sensibilă asupra calităţii muncii. Întrucît toţi muncitorii studiaţi de noi au avut o mare experienţă de lucru (cu excepţia muncitorului *D.*) şi o atitudine conştientă faţă de munca lor, diferenţele dintre ei, în privinţa calităţii lucrului au fost foarte reduse, fiind determinate îndeosebi de starea psihică şi fizică de moment.

Posibilitatea de a păstra tempoul propriu de lucru şi în acelaşi timp de a-l schimba în cursul zilei de lucru în raport cu starea fiziologică şi psihologică a dus la faptul că în condiţiile lucrului la banda glisantă, oboseala, care se dezvoltă în mod inevitabil în oricare proces de muncă, nu capătă o formă prea accentuată. Numai în cazuri foarte rare, determinate de starea nesatisfăcătoare de sănătate a muncitorului, puteam să observăm, la sfîrşitul zilei de lucru o scădere însemnată a tempoului de lucru şi creşterea bruscă a oscilaţiilor lui. Curbele capacităţii de muncă la muncitorii cu tempoul scăzut şi la cei cu tempoul rapid se deosebesc una de alta numai prin nivel. Forma este însă foarte apropiată şi depinde de gradul de încărcare a benzii în anumite ore de lucru.

Dacă, în condiţiile lucrului nelimitat în timp, fiecare muncitor a avut posibilitatea să lucreze cu tempoul propriu, distribuind din proprie iniţiativă pauzele, accelerînd sau încetinind timpul îndeplinirii operaţiilor după starea sa funcţională şi după dispoziţia sa, trecerea la banda rulantă îl pune pe fiecare în condiţii cu totul deosebite. Banda rulantă, cu tempoul de lucru comun pentru toţi membrii colectivului, obligă pe muncitori să urmărească regimul de lucru impus şi să-şi transforme stilul de lucru, îndeosebi în ceea ce priveşte factorul timp. Acest proces prezintă uneori dificultăţi destul de mari pentru muncitori. Avînd în genere o atitudine pozitivă faţă de metoda nouă de lucru (muncitorii au recunoscut, de exemplu, că trecerea la banda rulantă îi eliberează de eforturi fizice suplimentare), ei şi-au exprimat la început unele temeri privitor la posibilităţile lor de adaptare la condiţiile noi de muncă şi aceasta mai ales în legătură cu necesitatea de a susţine tempoul de lucru la un anumit nivel şi cu lipsa posibilităţii de a-l schimba conform propriilor dispoziţii.

Primele zile de lucru la banda rulantă — cînd banda s-a deplasat foarte încet — n-au schimbat părerea muncitorilor. Ei susţineau mai departe că munca la banda rulantă este dintr-un anumit punct de vedere mai uşoară, dar în acelaşi timp provoacă oboseală, pentru că îi ţine tot timpul în stare de încordare prin faptul că îi obligă să-i urmărească mersul în permanenţă.

Dificultăţile întîmpinate de muncitori în primele zile de lucru la bandă au fost accentuate de lipsa reprezentărilor clare ale duratei operaţiei lor. În condiţiile lucrului la banda glisantă, problema aprecierii operaţiilor,

din punctul de vedere al duratei lor în timp, nu a avut un caracter obligatoriu. Drept criteriu al lucrului a fost folosită cantitatea modelelor prelucrate şi nu timpul îndeplinirii fiecărei operaţii. În timpul lucrului la banda rulantă, muncitorii se întîlnesc pentru prima dată cu necesitatea aprecierii mai clare a tempoului lor de lucru şi a gradului de corespondenţă a acestuia cu tempoul impus de bandă. Aceste deprinderi se dezvoltă în cursul lucrului la banda rulantă, destul de repede, dar lipsa lor duce în primele zile la anumite tulburări ale activităţii muncitorilor.

Cu toate că banda rulantă, în primele trei zile, s-a deplasat cu o viteză foarte mică (ceea ce a dat posibilitatea chiar şi muncitorilor care lucrează mai încet să păstreze un tempo propriu de lucru), o mare parte dintre muncitori, printre care şi cei cu un tempo personal ridicat, s-au temut să nu rămînă în urma benzii. De aceea fiecare s-a străduit să-şi lărgească rezerva de timp liber pe care îl are la dispoziţie. Cărucioarele s-au descărcat cu mult timp înainte de apropierea lor de locul de muncă. Prelucrarea piesei s-a efectuat cu un tempo mult mai ridicat decît tempoul obişnuit de lucru (la unii muncitori, această depăşire a ajuns la 8—13%), ceea ce a dus la formarea de pauze mari între operaţii, în timpul cărora muncitorii se aflau într-o încordare emoţională. Accelerarea tempoului s-a realizat prin accelerarea operaţiilor auxiliare, scurtarea fazelor secundare şi restrîngerea însemnată a acţiunilor de control, ceea ce a influenţat în mod negativ asupra calităţii produselor. În acelaşi timp, încordarea emoţională provocată de condiţiile neobişnuite ale lucrului a dus uneori la tulburarea sistemului de acţiuni stabilit, la apariţia mişcărilor inutile şi, prin aceasta, la încetinirea tempoului operaţiilor şi la o oarecare aritmie a procesului muncii.

Peste o zi-două, la unii muncitori chiar mai repede, tulburările legate de tempoul impus dispar în mod treptat. Majoritatea muncitorilor revin la tempoul lor obişnuit de lucru. Datorită acestui fapt, pauzele dintre operaţiile de lucru se scurtează în mod evident, totuşi nu dispar complet. Muncitorii continuă să lucreze mai mult sau mai puţin independent de viteza deplasării benzii. Numai la cîţiva dintre muncitori (*G.*, *U.*, *B.*, *L.*) se observă tendinţa de a urmări mai precis tempoul impus, prin încetinirea muncii lor. Este caracteristic faptul că această încetinire a tempoului se realizează prin alte mijloace decît în primele zile de lucru, cînd ea a fost provocată de starea emoţională încordată. Acum nu observăm modificări în faza iniţială a operaţiei în ceea ce priveşte modul ei de îndeplinire, ci numai încetinirea mişcărilor şi mărirea pauzelor interne.

Trecerea benzii în regimul normal de lucru, adică mărirea vitezei ei pînă la nivelul mediu (= 110 sec) pune pe muncitori în faţa necesităţii de a modifica din nou caracterul acţiunilor lor. În majoritatea cazurilor e vorba despre o creştere mai mult sau mai puţin evidentă a tempoului lor de lucru şi despre o micşorare a oscilaţiilor în procesul muncii.

În ce măsură şi cu ce mijloace se realizează aceasta?

Investigaţiile noastre arată că adaptarea se face la diferiţi muncitori în mod diferit şi cu grade variabile de dificultate (vezi tabelul nr. 1).

Modificările cele mai neînsemnate se observă de obicei la muncitori care se caracterizează printr-un tempo de lucru ridicat. Apropierea tem-

Scanned with OKEN Scanner

poului lor individual de nivelul optim al tempoului impus face ca acești muncitori să nu mai fie obligați să-și modifice timpul de îndeplinire a operațiilor de lucru. Aceasta s-a văzut la muncitorii *A.*, *B.* și *O.* La o parte dintre muncitori s-a constatat însă o oarecare accelerare a tempoului de lucru obișnuit. Faptul acesta l-am mai observat la muncitorii *C.*, *L.* și *M.* Mărirea tempoului de lucru s-a realizat la acești muncitori prin scurtarea pauzelor interne și reglementarea în timp a elementelor auxiliare, ceea ce a fost determinat în mare măsură de mobilizarea mai efectivă a atenției și de îmbunătățirea modului de organizare a locului de muncă.

Nivelul tempoului obținut s-a caracterizat la acești muncitori prin stabilitatea lui destul de mare și prin independența lui relativă față de tempoul impus. Aproape la toți muncitorii din această grupă s-a observat întărirea ritmicității de muncă în condițiile lucrului la banda rulantă, în comparație cu vechile condiții de lucru. Coeficientul de variabilitate al muncitorului *A.* scade în noile condiții de producție de la 19% la 11%, la muncitorul *M.* de la 14% la 8%, la *L.* de la 14% la 9%. Este foarte semnificativ faptul că această creștere a ritmicității, cu toate că este însoțită în unele cazuri de mărirea tempoului de lucru, se leagă cu ridicarea relativă a calității muncii, ca, de exemplu, la muncitorii *A.* și *L.*, datorită concentrării mai bune a atenției. Necesitatea de a lucra în mod mai uniform a condiționat la acești muncitori anumite transformări în acțiunile lor de autocontrol. Compararea unor particularități de lucru ale lor în condiții libere și în condiții de limitare a acțiunii în timp arată că aceste transformări se manifestă atît printr-o anumită prelungire a acțiunilor de autocontrol (la *A.* durata mișcărilor de control crește de la 10 pînă la 14 sec, la *L.* de la 3 pînă la 5,5 sec), precum și prin reducerea simțitoare a refacerilor în faza finală a operației. Faptul că reducerea numărului de corectări nu este însoțită de scăderea calității lucrului dovedește că aici are loc o restructurare serioasă a acțiunilor de autocontrol. Datele metodei de corectură întrebuințate de noi pentru aprecierea gradului de oboseală a muncitorului arată însă că munca în condițiile noi de lucru n-a avut întotdeauna (cel puțin în prima etapă de adaptare la noile condiții de lucru) o influență pozitivă asupra stării funcționale a muncitorilor cu un tempou ridicat de lucru. Unii dintre ei au manifestat un grad mai pronunțat de oboseală decît muncitorii cu un tempo de lucru mai scăzut. Explicația trebuie căutată în existența a numeroase pauze între diferitele operații, provocate la rîndul lor de diferența însemnată dintre tempoul lor individual de lucru și nivelul tempoului impus. Muncitorii se plîng uneori de necesitatea neplăcută de a aștepta de fiecare dată căruciorul cu calapoade, se plîng de plictiseală și de oboseală. Cu toate acestea, foarte rar putem observa încercări de a încetini tempoul propriu de lucru conform cu nivelul regimului impus. În majoritatea cazurilor, muncitorii preferă să scape de pauzele nedorite prin îndeplinirea necontenită a unei serii de operații.

Modificări mai însemnate ale acțiunilor de lucru le putem constata la muncitorii cu un tempo mai scăzut. Apropierea tempoului lor de nivelul impus lucrului este legată de scurtarea timpului de îndeplinire a operațiilor pînă la 8%, 15% și chiar pînă la 26%. Dacă, în grupa precedentă de mun-

Scanned with OKEN Scanner

citori, mărirea tempoului s-a realizat pe baza transformării elementelor auxiliare ale operaţiilor şi excluderea pauzelor interne, schimbarea tempoului la muncitorii din această grupă se efectuează atît pe baza accelerării mişcărilor, a restrîngerii în timp a acţiunilor de autocontrol, cît şi pe baza restructurării procedeelor de îndeplinire a fazelor principale ale operaţiilor. La unii muncitori, accelerarea tempoului se realizează în mod concomitent prin accelerarea mişcărilor, restrîngerea fazei de autocontrol şi prin restructurarea procedeelor de lucru (*F.* şi *E.*). La alţii, (ca, de ex., la muncitorii *G.*, *H.*,*U.* şi *N.*), mărirea tempoului se realizează în prima etapă numai prin restrîngerea foarte mare a fazelor de control şi printr-o uşoară accelerare a mişcărilor. Mult mai tîrziu, pe lîngă aceste modificări putem observa şi anumite încercări de a restructura faza principală a operaţiei. Restructurarea procedelor de îndeplinire a operaţiilor menţionată mai sus este legată de modificarea ritmicităţii de lucru şi de calitatea produselor. În majoritatea cazurilor, spre deosebire de prima grupă de muncitori, scăderea timpului de îndeplinire a operaţiilor este însoţită de creşterea coeficientului de variabilitate: la muncitorul *F.*, coeficientul creşte de la 12% la 15%, la muncitorul *S.* de la 10% la 16%, la *N.* de la 14% la 17% ş.a.m.d. Această scădere a ritmicităţii se explică, pe de o parte, printr-o anumită instabilitate a procedeelor de lucru (procedeul nou de lucru înlocuieşte treptat pe cel vechi, o mare perioadă de timp ambele procedee coexistă), iar pe de altă parte — la muncitorii care şi-au însuşit în mod insuficient tempoul impus — printr-o lipsă de rezerve de timp liber. Orice prelungire a timpului de îndeplinire a operaţiei, provocată de calitatea slabă a calapodului, îi obligă să accelereze tempoul operaţiilor ulterioare (vezi fig. nr. 1). În consecinţă, curba lor de muncă se caracterizează prin mari variaţii de tempo. În ceea ce priveşte calitatea produselor, ea depinde de măsura în care muncitorii reuşesc să transforme în mod corespunzător acţiunile de autocontrol. Pentru a cîştiga timp, de obicei, muncitorii restrîng acţiunile de autocontrol: la muncitorul *H.*, de ex., faza finală a operaţiei legată de controlul final se reduce de la 26 sec la 11 sec, la *N.* de la 16 sec la 8 sec, la *U.* de la 20 sec la 3 sec. Această reducere a duratei acţiunilor de control nu este însoţită totdeauna de restructurarea lor calitativă. În unele cazuri, ca de ex. la muncitorii *E.*, *F.*, *S.*, pe lîngă scurtarea fazei de control putem observa modificarea formei de control (controlul vizual se înlocuieşte prin controlul kinestezic) şi întărirea controlului în cursul operaţiei, ceea ce le dă posibilitatea de a păstra calitatea înaltă a produselor. La muncitorii *H.*, *G.*, *U.*, *N.* însă, restructurarea operaţiilor nu atinge acţiunile de autocontrol, de aceea reducerea lor în timp provoacă o scădere însemnată a calităţii muncii lor. Gradul de însuşire a tempoului de lucru pune o anumită pecete şi asupra stării funcţionale a muncitorului. La muncitorii care şi-au însuşit în mod satisfăcător noul tempo de lucru nu se observă semne evidente de oboseală. Curba productivităţii lor se caracterizează prin oscilaţii moderate ale tempoului şi ale ritmului lor de lucru, ceea ce demonstrează de asemenea rezistenţa lor la oboseală. Însuşirea insuficientă a tempoului impus, constatată de noi la muncitorii *H.*, *G.*, *U.*, frînînd desfăşurarea muncii în condiţii noi de lucru,

Scanned with OKEN Scanner

influențează în mod negativ și starea lor funcțională. După cum dovedesc datele obținute prin metoda substituției și prin metoda de corectură, acești muncitori se caracterizează prin cel mai înalt grad de oboseală, manifestată la sfîrșitul zilei de lucru. După propriile lor declarații, munca la banda rulantă prezintă pentru ei, în faza actuală, greutăți ceva mai sensibile decît lucrul în condiții nelimitate în timp, pentru că aici ei sînt nevoiți să „fugă după bandă".

Astfel, necesitatea limitării în timp a operațiilor de lucru în procesul trecerii la banda rulantă exercită o influență diferită asupra activității muncitorilor. La uni muncitori, trecerea la banda rulantă contribuie la concentrarea atenției, la distribuirea mai rațională a acțiunilor de autocontrol și, prin aceasta contribuie la mărirea calității lucrului și la ritmicizarea și ușurarea muncii. Pentru alți muncitori, lucrul la banda rulantă este însoțit — cel puțin în prima perioadă — de unele dificultăți provocate de însușirea insuficientă a tempoului impus. Aceasta se observă la muncitorii care se caracterizează în general prin nivelul scăzut al tempoului de lucru. Fiind puși în fața necesității de a accelera în termen foarte scurt tempoul, ei nu reușesc să atingă nivelul cerut, cu toate că depun mari eforturi. Disproporția care se creează între tempoul lor individual și tempoul cerut de bandă duce la aglomerarea frecventă a calapoadelor, la încălcarea ritmului operațiilor și la prejudicierea calității produselor.

Trecerea la condițiile lucrului la bandă rulantă, provocînd restructurarea organizării dinamice a lucrului, contribuie în același timp la formarea atitudinilor noi față de muncă și colectiv. În condițiile limitării operațiilor în timp, interdependența muncitorilor se accentuează. În timpul lucrului la banda glisantă, îndeplinirea unor operații de către unii dintre muncitori, nu exercita o influență directă asupra productivității muncitorilor ocupați cu operațiile ulterioare, pentru că ei aveau totdeauna posibilitatea de a folosi calapoadele lucrate de alți muncitori. În condițiile benzii rulante, apariția aglomerării materialelor într-un loc de muncă poate produce scăderea productivității la întreaga bandă. Un asemenea efect poate să-l aibă și calitatea insuficientă a lucrului unui muncitor. Muncitorii își dau seama de acest fapt și de aceea încep să privească în mod mult mai critic atît munca lor proprie, cît și munca tovarășilor lor, atrăgîndu-le atenția, din propria lor inițiativă, asupra necesității unei mai bune executări a operațiilor. Întărirea interdependenței muncitorilor provoacă și creșterea simțului tovărășesc. Înainte, fiecare era ocupat mai mult de propria sa activitate. Acum timpul liber este foarte deseori folosit pentru a da ajutor altora. Astfel, de exemplu, muncitorii *A.* și *C.* vin deseori în ajutorul muncitorilor *H.* și *G.*, care îndeplinesc aceleași operații. Uneori acest ajutor vine și din partea muncitorilor care sînt ocupați cu alte operații — muncitorii *F.* și *B.* ajută muncitorului *Z.*, care este ocupat cu „punerea brațului". Muncitorii care lucrează la „ungerea tălpii" ajută muncitorilor care îndeplinesc operația introducerii la calapod ș.a.m.d.

Așadar, noul mod al organizării producției, caracterizat prin regimul comun al lucrului și limitarea timpului de îndeplinire a operațiilor, a produs modificări esențiale în activitatea și în unele manifestări ale personalității muncitorilor. Necesitatea de a-și subordona munca unor condiții

Scanned with OKEN Scanner

impuse a dus la mobilizarea eforturilor active ale muncitorilor, la intensificarea caracteristicilor dinamice şi a structurii operaţiilor, la schimbarea atitudinii faţă de colectiv şi de muncă. Cu toate acestea, rezultatele finale ale procesului de adaptare, verificate peste un timp mai îndelungat, au demonstrat existenţa la muncitori a unor deosebiri accentuate atît în ceea ce priveşte tempoul şi ritmul de lucru, cît şi în ce priveşte cantitatea eforturilor depuse de muncitori pentru îndeplinirea operaţiilor asemănătoare. Deosebirile dintre tempourile de lucru ale muncitorilor în condiţiile noi s-au nivelat întrucîtva, însă n-au dispărut cu totul. Pe lîngă muncitorii, care dispuneau de un tempo cu un nivel ridicat, există şi o grupă de muncitori pentru care intervalele de timp oferite de bandă de-abia ajung. S-au păstrat anumite deosebiri, deşi într-o formă modificată, şi în ritmul de îndeplinire a operaţiilor. S-au semnalat de asemenea deosebiri marcate între stările funcţionale ale muncitorilor din acelaşi locuri de muncă. Este semnificativ faptul că, dacă în condiţiile de lucru nelimitat în timp nivelul tempoului de muncă n-a influenţat asupra ritmului îndeplinirii operaţiilor şi asupra calităţii produselor, în noile condiţii ele devin unul dintre factorii importanţi în determinarea acestora. Mai mult decît atît, ei încep să condiţioneze într-o oarecare măsură şi dinamica stării funcţionale a muncitorilor. Aceste fapte ne-au obligat să ne punem problema : ce anume determină nivelul şi modul diferit al adaptării muncitorilor la condiţiile muncii la bandă rulantă ? Elucidarea problemei ridicate este cu atît mai importantă, cu cît — după cum am arătat mai sus — eficienţa economică a acestui fel de producţie este în mare parte determinată de coordonarea armonică a lucrului întregului colectiv.

Pe de altă parte, noi nu putem să trecem pe lîngă cazuri de insuficientă adaptare a muncitorilor la condiţiile lucrului la bandă. Astfel de cazuri se semnalează destul de rar, dar aceasta nu înseamnă că nu este nevoie să fie depistate şi explicate, elaborîndu-se pentru fiecare caz soluţiile cele mai potrivite.

Abordînd problema factorilor care condiţionează adaptarea muncitorilor la condiţiile producţiei conveierizate, noi am avut în vedere în primul rînd studiul influenţei trăsăturilor de caracter şi al particularităţilor individuale ale sistemului nervos al muncitorilor.

Influenţa particularităţilor tipice individuale ale activităţii nervoase superioare a muncitorilor asupra desfăşurării lucrului la banda rulantă

Problema particularităţilor individuale ale muncitorilor, deşi s-a înscris printre preocupările permanente ale psihologiei muncii industriale, nu şi-a găsit timp îndelungat o rezolvare. Încercările psihotehnicienilor apuseni de a elucida această problemă au eşuat, deoarece ei au abordat-o de pe poziţii false, neştiinţifice, considerînd particularităţile individuale ca fiind toate înnăscute şi imuabile.

Studiind problema monotoniei H. Wunderlich (8) a împărţit pur şi simplu pe muncitori cu ajutorul probelor psihometrice în două categorii concepute fixist : rezistenţi la monotonie şi incapabili să facă faţă monotoniei. Wunderlich nu-şi propune să explice în ce constă această „rezistenţă la monotonie", pentru că el consideră că este vorba de o calitate

imuabilă, şi nici nu-şi pune problema atitudinii faţă de muncă şi a consecinţelor acesteia.

Alţi autori (Winkler) au căutat să coreleze tempoul personal cu tempoul benzii şi să stabilească concordanţa sau „fatala" discordanţă dintre acestea.

Este clar însă că, punînd astfel problema, posibilităţile adaptative ale omului sînt cu desăvîrşire ignorate.

Asupra deosebirilor individuale ale muncitorilor şi asupra rolului lor în producţia conveierizată au fost întreprinse numeroase cercetări de către psihologii sovietici la începutul celui de-al treilea deceniu al secolului nostru (O. Kaufman, P. Markov, R. Pocitareva). Ei au ajuns la concluzia că există diverse tipuri de muncitori: muncitorii care sînt înclinaţi să lucreze repede şi muncitori care au tendinţa să lucreze precis.

De aici apare după părerea lor, posibilitatea, de a repartiza muncitori la anumite grupuri de operaţii conform predominanţei uneia sau alteia dintre particularităţi. Însă au rămas neclari factorii care determinau aceste deosebiri individuale. Rolul particularităţilor individuale în munca industrială, a fost studiat în mod ştiinţific într-o serie de cercetări sovietice.

Abordînd studiul particularităţilor individuale ale muncitorilor — arată psihologa sovietică V. V. Cebîşeva în cercetarea sa consacrată dezvoltării deprinderilor de a lucra rapid — trebuie să ne fixăm din primul moment atenţia asupra atitudinii noi, comuniste faţă de muncă. Conştiinţa superioară a muncitorilor este o condiţie esenţială în desfăşurarea procesului productiv, în autodirijarea propriilor eforturi şi posibilităţi.

În virtutea atitudinii noi faţă de muncă, muncitorii din industria socialistă îşi „iau în stăpînire" propriile facultăţi, le folosesc în modul cel mai fructuos, îşi dezvoltă noi posibilităţi, care îi ajută să-şi suplinească lipsurile.

Recunoaşterea importanţei pe care o au particularităţile personalităţii muncitorilor în modul desfăşurării activităţilor şi în performanţele lor nu diminuează însemnătatea cercetării influenţelor însuşirilor de bază ale sistemului nervos asupra activităţii productive.

Studierea particularităţilor individuale ale oamenilor şi în primul rînd a deosebirilor care se referă la manifestările psihologice ale însuşirilor de bază ale sistemului nervos constituie, după părerea cunoscutului psiholog sovietic B. M. Teplov, una dintre sarcinile cele mai importante ale psihologiei şi, în special, ale psihologiei muncii.

Problema rolului particularităţilor individuale legate de însuşirile sistemului nervos în munca profesională a fost studiată în ultimul timp de psihologii E. A. Klimov şi K. M. Gurevici. Cercetările lui Klimov au fost întreprinse la textilistele care lucrează la mai multe războaie. Klimov determină mobilitatea proceselor nervoase la muncitoarele fruntaşe şi ajunge la concluzia că printre ele sînt atît persoane cu procese nervoase mobile, cît şi persoane cu procese nervoase inerte. Totuşi, muncitoarele din ambele categorii reuşesc să obţină practic aceleaşi rezultate remarcabile în munca lor. Deosebirile nu constau în performanţe, ci — aşa cum arată Klimov — în felul în care fiecare din muncitoare îşi organizează lucrul, îşi dozează reacţiile de orientare, de control, intervenţiile motorii directe şi pauzele.

Scanned with OKEN Scanner

Cu o bună şi raţională organizare a lucrului, muncitoarele care în viaţa cotidiană arată o desfăşurare lentă a proceselor nervoase reuşesc să obţină în muncă rezultate tot atît de bune ca şi cele dotate cu mobilitate. Iată, prin urmare, că particularităţile de tip nu hotărăsc prin ele însele nivelul performanţelor la care ajunge fiecare dintre muncitori. Însă în organizarea activităţii lor muncitorii, în mod conştient sau inconştient, iau în consideraţie particularităţile lor individuale, elaborîndu-şi şi un stil propriu de muncă. Rolul unor particularităţi individuale în munca profesională a reglorilor este analizat în lucrarea lui K. M. Gurevici, care generalizează rezultatele cercetărilor efectuate în acest domeniu. Activitatea profesională a reglorilor cere o orientare rapidă în probleme, o îndemînare de a renunţa la rezolvarea şablon a sarcinilor, de a găsi rapid soluţia originală. Toate acestea presupun — după părerea autorului — un nivel înalt al mobilităţii proceselor nervoase.

În domeniul producţiei conveierizate n-au fost întreprinse pînă în momentul de faţă cercetări privitoare la rolul însuşirilor individuale ale proceselor nervoase.

Însă tocmai în condiţiile lucrului la banda rulantă studiul apartenenţei tipologice a muncitorilor prezintă un interes deosebit. În condiţiile în care muncitorul dispune de timp pentru a-şi organiza munca cum îi vine mai bine la îndemînă, posibilităţile reglării mişcărilor sînt mai largi. Lucrul în bandă se desfăşoară pe baza regimului dat (impus). Această împrejurare pune în evidenţă deosebiri individuale în însuşirea ritmului şi tempoului şi în rezistenţa faţă de oboseală. În acest proces, însuşirile de tip exercită o influenţă care nu trebuie subapreciată. Nu ignorăm vastele posibilităţi compensatorii de care dau dovadă muncitorii în lucrul la bandă. Este totuşi important să se cunoască direcţia în care se dezvoltă aceste posibilităţi pe diferite „terenuri" de sistem nervos.

În cercetarea noastră ne-am străduit să apreciem cu ajutorul diverselor probe şi metode însuşirile de bază ale sistemului nervos la o grupă de 15 muncitori care îndeplineau operaţii manuale. Rezultatele obţinute vor fi corelate cu particularităţile desfăşurării muncii — nivelul tempoului, gradul rezistenţei la oboseală şi modul organizării operaţiilor.

În cursul cercetărilor prealabile am încercat, cu ajutorul unor probe experimentale, să determinăm gradul de mobilitate a proceselor nervoase la muncitorii luaţi în studiu. Plecînd de la teza prof. B. M. Teplov, că, prin mobilitate în sensul larg al cuvîntului, trebuie să înţelegem complexul particularităţilor care sînt caracterizate prin dependenţa lor de factorul timp [1], ne-am străduit să apreciem mobilitatea după iuţeala mişcărilor, tempoul personal şi timpul reacţiei simple.

Rezultatele obţinute sînt prezentate în tabelul nr. 1.

Menţionăm că n-am obţinut o coincidenţă completă între datele experimentale. Explicaţia constă în faptul că, deşi toate probele noastre experimentale s-au referit la factorul timp al mişcărilor, ele n-au fost totuşi identice după conţinutul lor. Timpul reacţiei simple (perioada de

[1] Vezi B. M. Teplov, *Tipologhiceskie osobennosti vişşei nervnoi deiatelnosti celoveka*, Moscova, 1956, p. 62.

latență) reprezintă, de exemplu, un indiciu complex, care reflectă nu numai mobilitatea proceselor nervoase, ci și alte particularități, în special echilibrarea proceselor nervoase. În ceea ce privește proba de însi-

Tabelul nr. 1

Nr. crt.	Subiecții	Iuțeala mișcărilor (sec)	Tempoul personal	Timpul de reacție (sec)
1	*Mr.*	48,6	90	0,09
2	*T.*	32,8	83	0,11
3	*F.D.*	50	89	0,122
4	*G.*	45,7	82,5	0,1
5	*Z.*	47	88	0,1
6	*Sit.*	44,9	99,5	0,11
7	*Cg.*	51,8	80	0,09
8	*D.E.*	56	76,5	0,09
9	*S.T.*	50,7	85,5	0,125
10	*Gh.*	55	80	0,12
11	*Fod.*	60	75	0,15
12	*Bl.*	54	82	0,127
13	*Dum.*	67,5	66	0,13
14	*Eug.*	69,7	87,5	0,13
15	*Basc.*	63	68	0,13
16	*I.M.I.*	60	87	0,13
17	*St.*	65	52	0,13

rare a discurilor, trebuie să ținem seama că deplina ei reușită presupune în afară de un anumit grad de mobilitate și o bună coordonare a mișcărilor. Cu toate acestea, probele efectuate ne-au dat posibilitatea să stabilim 3 grupe de subiecți: subiecți cu o iuțeală crescută a mișcărilor, timpul prescurtat al reacției și cu un tempo personal ridicat (*Sit.*, *G.*, *F. D.*); subiecți cu mișcări lente, timpul de reacție prelungit și un tempo personal scăzut (*Dum.*, *St.*, *Fod.*, *Basc.*) și, în sfîrșit, o grupă de subiecți care au dat rezultate contradictorii.

Avînd în vedere concordanța relativă a rezultatelor la subiecții din primele două grupe, putem să presupunem că aceștia se deosebesc prin gradul de mobilitate a proceselor nervoase.

Pentru determinarea mai precisă a particularităților tipologice, subiecții au fost supuși cercetării reflexelor condiționate motorii prin metoda instrucției prealabile și a întăririi verbale. În acest scop, s-a folosit o instalație portativă cu diferiți excitanți auditivi și vizuali, cu înregistrarea prin inscripție pe bandă kimografică a reacțiilor motorii (sub forma apăsării pe para de cauciuc). Experimentele s-au efectuat într-o cameră izolată de zgomotele exterioare, în orele precedente lucrului. S-au întrebuințat următoarele probe experimentale: elaborarea diferențierii, formarea și transformarea stereotipului dinamic, prelungirea excitanților inhibitori și modificarea intervalelor dintre excitanți, înăuntrul stereotipului dinamic.

Scanned with OKEN Scanner

Descrierea metodei

Subiectul se aşază la o masă, la al cărei capăt opus se află un ecran mat, care poate fi luminat dinăuntru cu becuri de diferite culori. Tabloul de distribuţie pentru darea excitanţilor (vizuali şi auditivi) este despărţit de subiect printr-un paravan de carton. Reacţiile subiectului precum şi prezentarea excitanţilor se înregistrează pe kimograf. Inscriptorii sînt aşezaţi astfel, încît să se înregistreze grafic mărimea reacţiilor şi perioada lor de latenţă.

Înainte de începerea experimentelor, subiectul primeşte următorul instructaj : „Pe ecran vor apărea diferite lumini sau vor suna diferite sonerii ; la unele dintre ele trebuie să apăsaţi pe balon, la altele nu. Eu vă spun la care trebuie să apăsaţi şi la care nu. După ce te deprinzi cu ele, nu mai aştepta semnalul meu, ci răspunde singur".

Elaborarea diferenţierii excitanţilor vizuali începe cu formarea reflexului condiţionat pozitiv la lumina verde închis. După întărirea reflexului, se introduce un excitant negativ (lumina verde deschis). Prezentarea alternativă a excitanţilor continuă pînă la elaborarea diferenţierii.

Analizînd datele obţinute, am luat în consideraţie * :

1) Viteza de formare şi de întărire a reacţiilor condiţionate pozitive care caracterizează în linii generale gradul intensităţii procesului de excitaţie şi, într-o oarecare măsură, şi mobilitatea lui **. Întărirea reacţiilor condiţionate se obţine mai repede la un tip puternic echilibrat, la cel mobil şi la tipul puternic, excitabil, şi mai greu la tipurile echilibrate inerte şi la tipul slab (deşi la acesta din urmă pot fi şi excepţii, dacă e vorba de prezenţa unui anumit grad de mobilitate).

2) Viteza formării reflexelor condiţionate negative, care caracterizează intensitatea procesului de inhibiţie şi mobilitatea proceselor nervoase.

Îngreunarea în formarea şi întărirea inhibitorilor se explică prin slăbiciunea (absolută sau relativă) a inhibiţiei sau prin inerţia sistemului nervos.

3) Forma reacţiilor în cazul nerespectării diferenţierilor ne dă posibilitatea de a trage anumite concluzii privitor la echilibrarea proceselor nervoase. La tipul excitabil apar mai multe reacţii paradoxale.

După elaborarea diferenţierii, am trecut la formarea stereotipului dinamic, compus din 8 excitanţi negativi şi pozitivi : soneria 1(+) ; lumina albastru deschis (—) ; lumina roşie (+) ; lumina roz (—) ; soneria 1 (+) ; lumina albastru închis (+) ; soneria N2 (—) ; lumina roşie (+). Durata excitanţilor, 2 sec. Intervalele dintre excitaţiile stereotipului dinamic au fost constante, 8 sec. Prima prezentare a sistemului excitanţilor a fost însoţită de întărirea verbală concomitentă. Ulterior, întărirea verbală se amînă pînă la 2—3 sec.

---

* În interpretarea datelor experimentului ne-am călăuzit după criteriile elaborate de A. G. Ivanov-Smolenski, Novikova, Hozak, Fadeeva, L. B. Gakkel, Gurevici şi P. Popescu-Neveanu.

** Desigur, nu trebuie să pierdem din vedere nici problema corelaţiilor sistemelor de semnalizare, şi nici problema atitudinii subiectului faţă de experiment în momentul dat.

Scanned with OKEN Scanner

Experimentul se face în decurs de 3—4 şedinţe, pînă la stabilirea indicilor constanţi şi optimi. Verificarea stabilităţii stereotipului dinamic se face prin probă specială.

Datele privitoare la formarea stereotipului ne permit să stabilim mai precis labilitatea sau inerţia proceselor nervoase. Totodată, analiza indicilor reacţiilor în stereotip ne permite să urmărim mişcarea şi inducţia reciprocă a proceselor nervoase, ceea ce contribuie la determinarea corelaţiilor lor, şi ne dă o idee generală despre intensitatea lor. Modificarea intervalelor dintre excitanţi înăuntrul stereotipului, executată după verificarea stabilităţii lui, se realizează prin scurtarea lor pînă la 3 sec şi prin prelungirea pînă la 14 sec. Tulburarea stereotipului în acest caz ne dă unele indicaţii asupra particularităţilor iradierii şi concentrării proceselor nervoase.

Schimbarea stereotipului se realizează prin schimbarea valorii de semnalizare a unor reacţii. Noul stereotip este compus din următorii excitanţi : soneria 1 (+); lumina albastru deschis (—); lumina roşie (—); lumina roz (+); lumina albastru închis (—); soneria (+); lumina roşie (—). Analiza datelor ne dă posibilitatea să stabilim mobilitatea fiecărui proces nervos.

Analiza comparativă a datelor ne permite să stabilim cîteva grupe de muncitori cu anumite particularităţi comune ale proceselor nervoase. Ne oprim la unele dintre ele.

Prima grupă de subiecţi (*Mr.*, *T.*) este caracterizată prin întărirea rapidă a reflexelor condiţionate pozitive (1—5 asocieri) şi negative (2 asocieri), prin numărul scăzut al oscilărilor inhibitorilor şi prin elaborarea uşoară a stereotipului dinamic (9—16 asocieri). Transformarea stereotipului se realizează la aceşti subiecţi destul de uşor (4—5 asocieri), schimbarea intervalelor dintre excitanţi înăuntrul stereotipului nu produce nici o modificare a stereotipului. Toate acestea ne dau posibilitatea de a vorbi de o anumită forţă, mobilitate şi echilibrare a proceselor nervoase. Aceasta concordă — în ceea ce priveşte mobilitatea proceselor nervoase — şi cu datele probelor experimentale prealabile (vezi tabelul nr. 1).

Rezultate analoge ne dau şi subiecţii *F.D.*, *G.*, *Z.*; numărul oscilaţiilor reacţiilor lor negative este însă mai mare (6—8), scurtarea intervalelor dintre excitanţi duce la aceşti subiecţi la tulburarea reacţiilor negative, ceea ce ne permite să tragem concluzia despre o anumită neechilibrare a proceselor nervoase. Slăbiciunea relativă a procesului de inhibiţie este demonstrată şi prin prezenţa reacţiilor paradoxale în cazul nerespectării inhibitorilor (*F.D.*), precum şi prin indicii măriţi ai reacţiilor la excitanţii situaţi în sistem după inhibitori (*F.D.*, *G.*). Gradul înalt al mobilităţii acestor subiecţi se dovedeşte şi prin datele privitoare la iuţeala mişcărilor şi la tempoul personal.

Subiecţii *Cg.*, *D.R.* au arătat o anumită uşurinţă în formarea (2—4 asocieri) şi întărirea reflexelor condiţionate (4—11 asocieri), dar elaborarea şi transformarea stereotipului dinamic s-a realizat relativ mai greu (12—20 asocieri). Aceste date, ca şi faptul tulburării stereotipului în cazul scurtării intervalelor, prezenţa reacţiilor paradoxale, precum şi o anumită dificultate în transformarea reacţiilor negative, ne sugerează

Scanned with OKEN Scanner

ideea unei oarecare inerții a proceselor nervoase, îndeosebi a procesului de inhibiție.

A patra grupă este constituită din subiecții pentru care formarea și îndeosebi întărirea reacțiilor condiționate — negative și pozitive — prezintă o dificultate evidentă. La *Dum.*, de exemplu, reflexul condiționat pozitiv, formîndu-se după 6 asocieri, se întărește numai după 50 de asocieri, reflexele negative se formează după 8 asocieri (numărul maximal pentru acest indice); numărul oscilării lor ajunge pînă la 12. Rezultate analoge mai observăm la subiecții *Eug.* și *Basc.* Nu mai puține dificultăți întîmpină acești subiecți și în procesul formării și transformării stereotipului dinamic (la *Dum.*, stereotipul dinamic se formează după 38 de asocieri, la *Basc.* după 41 de asocieri; la Eug. după 33 de asocieri și numai cu ajutorul experimentatorului; transformarea stereotipului se realizează respectiv după 11, 15 și 16 repetări).

Toate acestea dovedesc o anumită slăbiciune și inerție a proceselor nervoase, ceea ce concordă într-o oarecare măsură cu rezultatele obținute pe baza probelor de înșirare a discurilor și pe bază de „tapping".

La subiecții *Sit.*, *Șt.*, *I.M.I.*, datele au avut un caracter contradictoriu. Noi am putut ajunge la anumite concluzii privitor la particularitățile lor tipologice numai după studierea amănunțită a anamnezei lor. Anamneza a constituit, de fapt, al treilea procedeu metodologic în cercetarea particularităților tipologice ale muncitorilor luați în studiu. În alcătuirea planului de culegere a materialului biografic și al conduitei actuale a subiecților ne-am orientat după datele lui B. N. Birman [1] și P. Popescu-Neveanu [2].

Rezultatele obținute în cursul cercetării experimentale și studiul materialului biografic sînt expuse în tabelul nr. 2.

În vederea elucidării caracterului influenței pe care o au particularitățile individuale, însușirile de bază ale sistemului nervos asupra lucrului la banda rulantă, am urmărit curba de lucru a muncitorilor caracterizați prin diverse însușiri ale proceselor nervoase.

Curba muncii exprimă dinamica timpului de îndeplinire a operațiilor în cursul zilei (dinamica tempoului de lucru) și gradul de ritmicitate a lucrului, adică modificările coeficientului de variabilitate a tempoului de lucru. În literatura de specialitate acești indici sînt considerați ca deosebit de prețioși (S. A. Kosilov, V. S. Vorobiova și alții). Îndeplinirea rapidă și ritmică a operațiilor se observă de obicei în orele optime de lucru. Scăderea tempoului și aritmicitatea în îndeplinirea operațiilor se manifestă în momentele cînd productivitatea muncii începe să scadă și apare oboseala. Trebuie să ținem seama însă de faptul că, uneori, muncitorii care întîmpină anumite dificultăți în munca la bandă sînt nevoiți, din cauza rămînerii în urmă, să accelereze lucrul într-o anumită perioadă de timp. Această accelerare conștientă a operațiilor nu este însoțită neapărat de scăderea ritmicității (dimpotrivă, ritmicitatea crește chiar). Datorită acestei imprejurări, curba muncii capătă la prima vedere o formă optimă, ceea ce, în

[1] Vezi *Jurnal vîsșei nervnoi deiatelnosti*, 1951, vol. 6, p. 879—888.
[2] *Revista de psihologie*, 1955, t. I, p. 203—226.

Tabelul

Determinarea particularităţilor tipologice

	Elaborarea diferenţierii				Elaborarea			
	La a cita asociere s-a format reacţia pozitivă	Numărul oscilaţiilor pînă la consolidarea reacţiilor pozitive	La a cita asociere apare reacţia negativă	Numărul oscilaţiilor	La cite asocieri se menţine inducţia	Forma reacţiilor în cazul nerespectării inhibitorilor	La cite asocieri au apărut indicii stabili	Numărul tulburărilor diferenţierilor
1. *Mr.*	3	1	2	—	1	normale	9	—
2. *T.*	6	5	2	1	1	normale	14(9)	3
3. *F.D.*	2	5	3	6	1	paradoxale	16(2)	4
4. *G.*	2	11	4	8	—	normale	14	4
5. *Z.*	5	21	3	7	5	normale	29(13)	8
6. *Sit.*	6	19	2	8	—	paradoxale	32	12
7. *Cg.*	6	11	3	1	—	normale	20(12)	8
8. *D.E.*	2	4	2	4	1	paradoxale	20	2
9. *Ş.*	3	10	2	7	1	normale	34(27)	10
10. *Gh.*	5	18	2	4	—	normale	21	2
11. *Fod.*	2	36	2	9	3—29	paradoxale	19	7
12. *Bl.*	4	10	4	3	7	normale	43(37)	19
13. *Dum.*	6	50	8	12	—	paradoxale	38	14
14. *Eug.*	11	43	2	12	—	paradoxale	33	4 cu ajut. exper.
15. *Bas.*	4	28 (nu s-a elabor. complet)	4	7	5	normale	41	—
16. *I.M.I.*	8	10	3	4	—	paradoxale	31(21)	6
17. *St.*	2	3	5	1	2	normale	14(9)	7

Scanned with OKEN Scanner

nr. 2

după metoda lui Ivanov-Smolenski

stereotipului		Modif. intervalelor		Transformarea stereotipului			Concluzii rezultate din datele experimentale şi anamneză
La a cita asociere se fixează diferenţieri	Modificarea indicilor reacţiilor la excit. situaţi în sistem după inhibitor	Scurt	Prelung	La a cita asociere s-a format stereotipul nou	La a cita asociere s-a transformat: reacţiile de inhibiţie	La a cita asociere s-a transformat: reacţiile pozitive	
1	—	—	—	5	5	3	puternic, echilibrat, mobil
13	micşorează	—	—	4	2	2	puternic, echilibrat, mobil
10	măreşte	+	—	8	3	5	puternic, cu oarecare neechilibrare a proceselor nervoase, mobil
12	„	+	+	7	2	2	puternic, excitabil, mobil
28	micşorează	+	+	—	—	—	puternic, excitabil, mobil
26	măreşte	—	—	5	2	4	puternic, echilibrat cu oarecare inerţie
20	„	+	—	5	5	2	puternic, echilibrat cu oarecare inerţie
9	—	+	—	12	6	2	mediu, echilibrat cu anumită inerţie
33	—	+	+	9	4	4	mediu, cu oarecare neechilibrare şi inerţia proceselor nervoase
21	măreşte	—	—	3	3	3	puternic, echilibrat cu o anumită inerţie
19	„	+	+	5	4	2	mediu, cu oarecare neechilibrare şi inerţie
37	„	—	—	5	—	—	puternic, cu oarecare neechilibrare şi inerţie
37	„	—	+	14	10	5	slab, inert
32	micşorează	+	+	16	8	8	slab, inert
1	„	+	—	15	10	9	slab, inert
29	„	+	—	4	2	2	mediu, inert
7		+	—	7	3	4	slab, mobil

esență, nu corespunde realității. Muncitorul, deși lucrează foarte intens, n-are totuși un timp liber și deseori dă lucru de calitate slabă. De aceea este necesar să comparăm dinamica tempoului de lucru și a ritmului de lucru cu dinamica timpului liber și cu calitatea producției în cursul zilei. Numai confruntarea acestor indici ne dă un tablou obiectiv al stării funcționale a muncitorilor.

Studierea graficelor care reflectă dinamica tempoului și ritmului de muncă la diferiți muncitori ne permite să surprindem unele deosebiri destul de caracteristice *.

Ne oprim mai întîi la operația „introducerea la calapod", care se remarcă prin caracterul relativ uniform al procedeelor. La muncitorul *G.*, care a fost apreciat de noi ca un reprezentant evident al tipului puternic, mobil, excitabil, tempoul lucrului este, în condiții normale, foarte ridicat, durata operațiilor nu depășește în medie 40—45 sec, oscilînd în limite destul de restrînse (coeficientul mediu al variabilității este de 10%). Curba tempoului și a ritmului mediu are un curs destul de liniștit, cu o ușoară tendință spre coborîre în a doua jumătate a zilei (vezi fig. 1). Operațiile sînt urmate totdeauna de pauze, a căror durată se schimbă, în funcție de tempoul lucrului. Executarea, deși nu este lipsită de unele defecțiuni (1—2 defecțiuni pe oră), rămîne totuși la un nivel calitativ înalt. Tabloul se schimbă în cazul cînd diferența dintre nivelul timpului de executare a operațiilor și deplasarea benzii se mărește (acest fapt avea loc atunci cînd în legătură cu introducerea unui model nou, mai complicat, tempoul deplasării benzii rulante a fost micșorat de la 100 sec pînă la 220—240 sec și diferența dintre tempoul executării operațiilor de către muncitorul *G.* și tempoul extern a crescut de la 10—20 sec la 40—50 sec). Curba tempoului de lucru capătă în acest caz tendința de a crește necontenit în cursul zilei de lucru. Calitatea scade într-o oarecare măsură (constatîndu-se pînă la 3—4 defecțiuni pe oră), deși ritmicitatea rămîne la același nivel ridicat (9%).

Nivelul ridicat al tempoului de lucru, cu oscilații încă mult mai însemnate (provocate, în majoritatea cazurilor, de instabilitatea atenției), este caracteristic pentru muncitorul *T.*, care a fost identificat ca avînd trăsăturile tipului puternic, echilibrat și mobil. Efectuînd o muncă de bună calitate, el nu manifestă tendință să-și scadă tempoul în a doua jumătate a zilei. Curba timpului mediu al operațiilor este foarte asemănătoare cu curba lui *G.*

La fel stau lucrurile și la muncitorul *Sit.* (puternic, echilibrat, cu o oarecare inerție). Tempoul lui rămîne aproximativ la același nivel, cu o ușoară tendință spre scădere în cursul zilei.

---

* Vorbind de dinamica tempoului și a ritmului, precum și de calitatea producției, trebuie să avem în vedere faptul că indicii nu rămîn identici în diferite zile de lucru. Acest fapt este determinat de mai mulți factori: de starea funcțională a muncitorului (oboseală, boală) în ziua respectivă, de dispozițiile afective, de cursul general al lucrului la banda rulantă ș.a.m.d., deoarece trebuie să fie atent în interpretarea datelor și în calcularea mediilor. Calculul mecanic al cifrelor poate să denatureze rezultatele. Datele expuse mai jos reprezintă rezultatele confruntării atît ale cronometrării și observației cît și ale convorbirii cu muncitorii. Datele obținute în împrejurări nefavorabile n-au fost luate în considerație.

Scanned with OKEN Scanner

Alt caracter al dinamicii tempoului de lucru (și al calității producției) îl observăm la muncitorii cu tip de sistem nervos slab și inert.

Muncitorul *Eug.* (care îndeplinește aceeași operație și este supus aceluiași regim de muncă și se remarcă prin atitudine foarte conștiincioasă față de lucru) are un tempo de lucru mult mai scăzut (durata medie a operațiilor oscilează în limite mult mai largi: 55—70 sec); coeficientul de variabilitate nu este stabil, oscilînd între 10 și 15%. Tempoul lucrului este la începutul zilei mai lent, crește spre sfîrșitul primei jumătăți a zilei, pentru ca ulterior să scadă (vezi fig. nr. 2). Din cauza nivelului scăzut al tempoului, pauzele dintre operații sînt foarte mici. Îndeplinirea rapidă a unor operații are în majoritatea cazurilor un caracter impus, determinat de necesitatea recuperării timpului. Calitatea producției sale este mai scăzută în comparație cu cea a muncitorilor precedenți (numărul defectelor depășește cifra de 4—5 pe oră). În cursul încetinirii deplasării benzii, curba tempoului mediu își păstrează forma, iar ritmicitatea lucrului crește într-o anumită măsură și se îmbunătățește calitatea produselor (1—2 defecte pe oră).

Scăderea treptată a tempoului în cursul zilei este caracteristică și pentru muncitorul *I.M.I.*, care se distinge prin mobilitatea și forța scăzută a proceselor nervoase. Este semnificativ faptul că momentele ridicării tempoului de lucru observate la acest muncitor în cursul zilei, sînt determinate de accelerarea impusă operațiilor (din cauza rămînerii în urmă și a necesității de a recupera timpul). Constatăm aceasta prin confruntarea tempoului de lucru cu timpul liber în momentele respective. Starea funcțională nefavorabilă observată la muncitorul *I.M.I.* este dovedită și prin scăderea calității produselor la sfîrșitul zilei (numărul defectelor crește de la 1—2 la începutul zilei pînă la 3—4 în ultimele 3 ore de lucru). În cazul deplasării mai încetinite a benzii, modificările tempoului capătă un alt caracter; scăzînd în mijlocul zilei, tempoul operațiilor ajunge la un anumit maxim în primele și ultimele ore de lucru.

O situație specială are muncitorul *St.* După datele experimentale și de anamneză, el a fost determinat ca un tip slab, însă cu o anumită mobilitate a proceselor nervoase. Studiind dinamica tempoului său de lucru, am constatat că nivelul modificărilor lui oscilează între 50 și 55 sec, depășind nivelul tempoului caracteristic pentru muncitorii *Eug.* și *I.M.I.* și cedînd în fața muncitorilor *G.*, *Sit.*, *T.* După dinamica dezvoltării tempoului în cursul zilei, el se apropie de muncitorii *G.*, *T.*, *Sit.* Deosebirea constă în aritmicitatea extremă a operațiilor la prima oră din zi și din accelerarea bruscă a tempoului în a doua oră, ceea ce se observă destul de des și la muncitorii *Eug.* și *I.M.I.* Susținînd tempoul de lucru aproximativ la același nivel în cursul zilei și avînd la dispoziție în mod permanent un anumit interval de timp liber, *St.* dă totuși la sfîrșitul zilei produse de calitate mai slabă (numărul rebuturilor crește de la 1—2 pînă la 2—5).

Ne oprim la analiza operației „îmbrăcarea plutelor", mult mai variabilă după procedeele de lucru.

Muncitorul *Mr.*, unul dintre cei mai buni muncitori ai fabricii — care nu la mult timp după introducerea benzii a fost numit în postul de brigadier —, dispune de mijloace perfecționate de lucru. După datele expe-

Scanned with OKEN Scanner

rimentale şi de anamneză, el aparţine tipului puternic, mobil şi echilibrat. Efectuînd totdeauna operaţiile rapid (45 sec), el manifestă în acelaşi timp şi o mare ritmicitate în lucru (coeficientul lui de variabilitate nu depăşeşte 10%). Tempoul iniţial al lucrului şi calitatea produselor se menţin aproximativ la acelaşi nivel în cursul zilei.

Dacă muncitorul *Mr* — alt reprezentant al tipului puternic, echilibrat şi mobil — s-a adaptat foarte uşor condiţiilor de muncă la banda rulantă, muncitorul *F.D.* întîmpină anumite dificultăţi în executarea aceleiaşi operaţii. Nivelul mediu al tempoului de lucru este puţin mai scăzut la acesta în comparaţie cu muncitorul *Mr.*; în acelaşi timp am constatat de cîteva ori pe zi rămînerea lui în urmă. În majoritatea cazurilor, aceasta a fost provocată de refacerea operaţiilor precedente. Isprăvirea produselor deja prelucrate asigurînd o muncă de bună calitate, provoacă însă o anumită aritmicitate a proceselor muncii. Uneori putem observa la el spre sfîrşitul zilei de lucru scăderea tempoului, dar calitatea produselor rămîne la un nivel satisfăcător.

Analiza dinamicii lucrului la muncitorii care după datele noastre au fost recunoscuţi ca avînd trăsăturile tipului slab şi inert (*Dum.*, *Basc.*) arată că, după nivelul tempoului şi al ritmului, aceşti muncitori nu se deosebesc în mare măsură de prima grupă (îndeosebi de *F.D.*). Întîmpinînd anumite dificultăţi în munca la bandă, ei reuşesc să menţină uneori în cursul zilei nivelul iniţial al lucrului. Merită atenţie faptul, că menţinerea tempoului lucrului este însoţită de obicei de o scădere însemnată a calităţii lucrului şi, uneori, de aritmicitatea proceselor de muncă (vezi fig. 4). La muncitorul *Basc.*, de exemplu, ridicarea tempoului de la 90—95 sec pînă la 80 sec duce la creşterea rebuturilor de la 2—3 pînă la 5—6 în ultimele 3 ore de lucru.

Pentru precizarea şi verificarea stării funcţionale a muncitorilor luaţi în studiu, am întreprins unele cercetări suplimentare. Am încercat să folosim în primul rînd metoda elaborării reacţiilor condiţionate gradate la excitanţii acustici de intensitate diferită *.

Experimentele s-au efectuat cu ajutorul instalaţiei modificate a lui Ivanov-Smolenski, care a fost constituită din audiometru, reflexometru, cronoscop şi o cheie pneumatică pentru apăsare în momentul prezentării excitantului. Muncitorii au primit instrucţiunea prealabilă de a apăsa în mod diferenţiat la excitanţi în funcţie de intensitatea lor (100 şi 60 decibeli).

Analiza rezultatelor arată că modificarea reacţiilor se exprimă atît în schimbarea corelaţiilor dintre intensitatea reacţiilor, cît şi în durata perioadei de latenţă.

Menţionăm că n-am observat dezvoltarea fazei paradoxale în forma ei tipică. Numai în cazuri izolate am constatat caracterul invers al reacţiilor.

În majoritatea cazurilor putem să vorbim despre starea de egalizare evidenţiată spre sfîrşitul zilei de lucru.

---

* Pentru prima dată această metodă a fost folosită de către V. N. Vorobiova, pentru determinarea stării funcţionale a muncitorilor. S-a demonstrat posibilitatea de a stabili stările fazice în dependenţă de gradul de oboseală.

Scanned with OKEN Scanner

Modificările cele mai însemnate au fost înregistrate la muncitorii *Basc.*, *D.E.*, care se deosebesc, după cum am arătat mai sus, prin inerția proceselor nervoase.

Micșorarea diferenței dintre intensitatea reacțiilor și egalizarea perioadelor de latență s-a observat la muncitorii *Eug.*, *I.M.I.*, *Dum.* La muncitorii *F.D.*, *Sit.*, *T.*, *St.*, *G.*, nu am obținut nici o modificare a reacțiilor de răspuns.

Din motive organizatorice, metoda elaborării reflexelor de intensitate gradată a fost folosită numai înainte și după orele de lucru. Ar fi fost însă interesant, să se sesizeze starea funcțională în timpul zilei de lucru. În căutarea indicilor respectivi, ne-am oprit la precizia mișcărilor și la timpul de reacție. Fără îndoială, că variațiile în timpii de reacție și în precizia lor depind de condițiile fiziologice în care se reactualizează vechile legături temporare.

Dinamica preciziei mișcărilor s-a urmărit cu ajutorul dexterimetrului Roșca. Timpul de reacție s-a măsurat cu aparatul Rupp-Piorkowski. Experiențele s-au efectuat pe locul de muncă înaintea lucrului, în fiecare pauză de odihnă (după 2, 4 și 6 ore de lucru) și imediat după terminarea lucrului. Probele au fost repetate la fiecare 3—6 ore. Înainte de a trece la experimentele efective, muncitorii au fost supuși unui exercițiu prealabil.

Probele experimentale privitoare la dinamica preciziei mișcărilor și la timpul reacțiilor s-au realizat concomitent cu cronometrarea operațiilor de lucru, în consecință am avut posibilitatea să confruntăm rezultatele primei și ale celei de-a treia serii de cercetări. În majoritatea cazurilor am obținut o coincidență deplină a datelor.

La muncitorii *Sit.* și *Tatu*, de exemplu, precizia mișcărilor și timpul de reacție nu suferă modificări însemnate în cursul zilei de lucru. Mai mult decît atît, spre sfîrșitul zilei putem să observăm o oarecare scurtare a timpului de reacție și mărirea preciziei mișcărilor.

La muncitorul *Gur.*, în condițiile regimului normal de lucru, precizia mișcărilor și timpul de reacție se îmbunătățesc treptat. Numai în cazul încetinirii însemnate a deplasării benzii putem vedea uneori înrăutățirea lor (timpul reacției crește de la 0,1 sec pînă la 0,12 sec, numărul greșelilor de la 10 pînă la 13 la sfîrșitul zilei).

La muncitorul *Eug.*, la care — după cum am arătat mai sus — tempoul și calitatea lucrului scad de obicei în a doua jumătate a zilei, am constatat creșterea numărului greșelilor (de la 21 pînă la 26) și a timpului de reacție (de la 0,13 sec pînă la 0,17 sec).

Scăderea treptată a preciziei mișcărilor și creșterea neîncetenită a timpului de reacție se observă și la muncitorul *I.M.I.*, deși tempoul lui de lucru în zilele respective scade numai în ultimele 2 ore de lucru.

Un tablou analog observăm la muncitorii *St.* și *Basc.*

Rezultate semnificative au fost obținute la muncitorul *Dum.* Scăderea tempoului și a calității lucrului coincide cu scăderea preciziei mișcărilor și cu creșterea timpului de reacție în cursul zilei. În cazul ușurării procesului de muncă (staționarea frecventă a benzii), indicii respectivi își păstrează nivelul inițial.

Scanned with OKEN Scanner

Muncitorul *F.D.*, care îndeplinea operația „îmbrăcarea plutelor", a dat rezultate mai puțin uniforme. În unele zile de lucru se manifestă modificarea treptată a indicilor conform cu dinamica generală a tempoului. În condiții mai favorabile de lucru, precizia mișcărilor și timpul de reacție nu se schimbă de loc, sau chiar se îmbunătățesc.

Rezultate paradoxale, la prima vedere, a dat muncitorul *D.E.* (muncitor cu mare experiență, cu tempo de lucru ridicat, care a fost apreciat după datele noastre ca un tip puternic, echilibrat, însă cu o oarecare inerție a proceselor nervoase). Cu toate că la acesta tempoul de lucru crește evident la sfîrșitul zilei, fiind însoțit uneori de scăderea calității, precizia mișcărilor și timpul de reacție nu suferă modificări însemnate.

Confruntarea datelor menționate mai sus ne convinge de existența unei legături între însușirile individuale ale proceselor nervoase ale muncitorilor și gradul adaptării lor la condițiile lucrului la banda rulantă în flux continuu. Această legătură se manifestă în primul rînd în nivelul tempoului de lucru. Intervalele de timp în care se efectuează operațiile sînt de obicei mai mici la muncitorii care posedă o mobilitate crescută a proceselor nervoase decît la cei care dispun de o mobilitate scăzută.

Existența acestor deosebiri în privința tempoului de lucru pune o anumită pecete și asupra stărilor funcționale ale muncitorilor. La toți muncitorii din prima grupă am constatat menținerea unei stări funcționale relativ favorabile în cursul întregului proces de muncă.

Slăbiciunea și inerția proceselor nervoase influențează în mod negativ asupra capacității de muncă.

La reprezentanții acestui tip de sistem nervos constatăm anumite dificultăți în ceea ce privește procesul de „întrecere" în lucru. Aritmicitatea, nivelul scăzut al tempoului și calitatea nesatisfăcătoare sînt caracteristice pentru prima oră de lucru. Prelungirea operațiilor, creșterea rebuturilor și scăderea calității lucrului se manifestă în mod evident și în a doua jumătate a zilei. Deteriorarea însemnată a stării funcționale la acești muncitori se evidențiază și prin scăderea preciziei mișcărilor, precum și prin prelungirea timpului de reacție spre sfîrșitul zilei de lucru.

Trebuie menționat și faptul că influența însușirilor fundamentale ale proceselor nervoase se constată mai clar la operațiile al căror mod de executare nu variază prea mult de la un muncitor la altul. La operația la care procedeele de lucru sînt mai variabile — ca, de exemplu, la operația „îmbrăcarea plutelor" — , influența particularităților sistemului nervos se manifestă cu mai puțină evidență (vezi curba muncii muncitorilor *F.D.* și *Busc.*). În unele cazuri, tempoul de lucru al celor, care, după datele noastre, sînt caracterizați printr-o anumită inerție a proceselor nervoase se apropie într-o oarecare măsură de nivelul tempoului propriu muncitorilor cu mobilitate înaltă. În acest caz se schimbă în mod corespunzător și caracterul dinamicii, al indicilor privitori la starea funcțională a muncitorilor, demonstrînd nivelul relativ satisfăcător al acesteia. Aceasta ne sugerează ideea că, deși particularitățile individuale ale sistemului nervos exercită o anumită influență asupra gradului adaptării muncitorilor la condițiile producției conveierizate, ele nu constituie totuși unicul factor

care determină acest proces. Un rol important revine modului organizării operațiilor de către muncitorii înșiși.

Problema rolului procedeelor de lucru în determinarea nivelului tempoului de activitate nu reprezintă propriu-zis o nouă problemă de cercetare. Ea a constituit în trecut obiectul a numeroase investigații. O scurtă privire asupra condițiilor de raționalizare a mișcărilor de lucru și interpretarea lor fiziologică o găsim într-o lucrare recentă a cunoscutului fiziolog sovietic M. I. Vinogradov. Referindu-se, în special, la unele operații îndeplinite în condițiile lucrului la banda rulantă în flux continuu, autorul subliniază caracterul rațional al acelor procedee de lucru care sînt caracterizate printr-o formă circulară a mișcărilor, prin continuitatea lor, prin folosirea egală a mîinilor, precum și prin dezvoltarea preponderentă a controlului kinestezic.

Analiza caracteristicilor psihologice ale lucrului îndeplinit într-un tempo rapid și lent a constituit obiectul lucrării lui V. V. Cebîșeva. Autoarea ajunge la concluzia că deosebirea dintre aceste feluri de munci constă nu atît în viteza mișcărilor izolate, cît în caracterul procedeelor folosite, al formelor de control și al nivelului ritmicității. Trecerea la lucrul cu tempo înalt, stimulînd pe muncitori la analiza procedeelor de lucru folosite, contribuie la raționalizarea acestora din urmă.

Urmărind structura și caracteristicile dinamice ale operațiilor la muncitori cu diverse trăsături ale personalității, am intenționat să punem în evidență nu numai rolul pe care îl au procedeele de lucru în determinarea nivelului tempoului și ritmului de muncă în diferite condiții ale organizării producției (lucru care este destul de cunoscut), ci și să încercăm să precizăm factorii care influențează modul organizării operațiilor de către muncitori.

În condiții libere de lucru, deosebirile dintre muncitori în privința procedeelor utilizate sînt evidente. Ele sînt exprimate în caracterul mișcărilor de lucru (traiectoria, gradul continuității și al preciziei), precum și în forma acțiunilor de control.

Menționăm că, vorbind despre procedee de lucru, avem în vedere exclusiv modul de organizare a fazelor principale ale operațiilor, întrucît tocmai acestea din urmă (în cazul operațiilor studiate de noi) exercită o influență de seamă asupra nivelului general al activității.

În procesul îndeplinirii operației „îmbrăcarea plutelor", de exemplu, am constatat la o grupă de muncitori existența traiectoriei precise și foarte raționale a mișcărilor (prelucrarea marginilor feței se operează treptat în jurul calapodului, începînd de la un anumit punct al acestuia), îmbinarea diverselor acțiuni — ca de pildă, tragerea și turtirea marginilor feței, care la alți muncitori constituie faze separate ale operației — într-o singură fază. La o altă grupă, mai numeroasă, s-a observat în condiții libere de lucru, o anumită dispersiune a mișcărilor, schimbări dese ale direcției lor (în timpul prelucrării marginilor feței), precum și prelucrarea repetată a acelorași puncte ale calapodului. În operația „introducerea la calapod", deosebirile dintre muncitori, în ceea ce privește modul de îndeplinire a operației, s-au manifestat într-o mai mare măsură în caracterul acțiunilor de control decît în forma mișcărilor ca atare. Acestea din

Scanned with OKEN Scanner

urmă, precum şi succesivitatea fazelor operaţiei au avut un caracter relativ uniform la toţi muncitorii, în afară de modul baterii cuielor. Procesul organizării acţiunilor de control s-a diferenţiat atît la prima, cît şi la a doua operaţie, atît din punctul de vedere al formei de control preponderente, cît şi din cel al caracterului distribuirii lui în timpul îndeplinirii operaţiei. Pe lîngă cazul îmbinării raţionale a controlului vizual cu cel kinestezic, am observat la o grupă de muncitori folosirea preponderentă numai a primei forme a controlului, cu toate că aceasta era deseori legată — îndeosebi în operaţia „îmbrăcarea plutelor" — cu schimbarea repetată a poziţiei calapodului.

În ceea ce priveşte distribuirea acţiunilor de control, am constatat că, în afară de controlul curent, care însoţeşte toate fazele operaţiei, putem să evidenţiem existenţa, mai mult sau mai puţin manifestată, a controlului prealabil şi a celui final. Aceste forme de control se pot exprima în chip diferit la diverşi muncitori. La unii dintre ei se observă de obicei prelungirea considerabilă a controlului final, însoţit de numeroase refaceri, în timp ce controlul prealabil ocupă un loc relativ redus. La alţii — deşi calitatea lucrului rămîne la acelaşi nivel şi, uneori, atinge chiar un nivel mai ridicat — , faza finală a operaţiei este mult mai limitată în timp, numărul corectărilor suplimentare este redus pînă la minimum, în schimb controlul prealabil capătă o formă mai pronunţată, ceea ce duce uneori la prelungirea relativă a fazei iniţiale a operaţiei.

Observaţiile arată cum caracterul raţional al traiectoriei mişcărilor de lucru, precizia şi continuitatea lor, îmbinarea diverselor acţiuni, precum şi a formelor diferite ale controlului — îndeosebi accentuarea controlului prealabil, se corelează de obicei cu un tempo de lucru ridicat. Dimpotrivă, dispersiunea mişcărilor, inexactitatea lor, folosirea formelor inadecvate ale autocontrolului, trecerea centrului de greutate la faza finală a operaţiei, se observă de obicei la muncitorii cu un tempo de lucru scăzut.

Modul organizării operaţiilor exercită o anumită influenţă şi asupra gradului de ritmicitate al lucrului.

O însemnătate hotărîtoare revine stabilităţii procedeelor elaborate; tot atît de important este însă şi modul de organizare a autocontrolului. Am constatat că slăbirea autocontrolului în cursul operaţiei şi concentrarea lui preponderentă în faza finală duce nu numai la prelungirea considerabilă a acestei operaţii, ci şi la încălcarea ritmului de lucru.

Diversitatea formelor organizării interne a operaţiilor reprezintă în mare măsură o consecinţă a modului particular în care s-a produs însuşirea deprinderilor de lucru. Venind la fabrică cu anumite procedee de lucru deja formate în condiţii libere de lucru, muncitorii nu sînt stimulaţi în privinţa modificării acestor procedee, întrucît ei îşi pot îndeplini planul de producţie la nivelul tempoului lor individual. Necesitatea obiectivă a modificării acestora apare o dată cu trecerea la condiţiile lucrului limitat în timp. Fiind puşi în faţa sarcinii de a potrivi dinamica operaţiilor în funcţie de condiţiile externe ale organizării muncii la bandă, muncitorii recurg la diverse mijloace în alegerea cărora de asemenea îşi spun cuvîntul particularităţile lor individuale. Se observă că, în timp ce o grupă de muncitori se străduiesc din iniţiativă proprie, pe bază de căutări active,

Scanned with OKEN Scanner

să restructureze operaţia, să-şi perfecţioneze mişcările de lucru şi acţiunile de autocontrol, renunţînd la formele exterioare neeconomice, alţii merg mai ales pe linia simplei accelerări a mişcărilor, a reducerii pauzelor interne şi chiar a unor faze din operaţii, fără să-şi schimbe în mod calitativ procedeele.

În consecinţă, procesul adaptării la această ultimă grupă de muncitori se prelungeşte mai mult şi nu atinge întotdeauna nivelul cerut *. Cunoaşterea mai îndeaproape a acestor muncitori arată că ei sînt caracterizaţi în majoritatea cazurilor prin lipsa unor reprezentări clare cu privire la posibilităţile de perfecţionare a lucrului, precum şi prin tendinţa de a evita modificări radicale ale procedeelor deja însuşite. Este de asemenea semnificativ faptul că aceşti muncitori dispun de o mobilitate scăzută a proceselor nervoase.

În ceea ce priveşte prima grupă de muncitori, ei sînt caracterizaţi în majoritatea cazurilor printr-un nivel ridicat de mobilitate, însă în această grupă intră şi muncitorii cu o mobilitate scăzută a proceselor nervoase, dar la care tendinţa de a-şi perfecţiona procedeele de muncă este foarte pregnantă (ca, de exemplu, muncitorii *D.E.*, *Ciug.*). Aceştia, chiar înainte, în condiţiile lucrului la banda glisantă, lucrau cu mare productivitate şi cu un tempo ridicat, situîndu-se în fiecare lună printre fruntaşi. În procesul trecerii la lucrul limitat în timp ei au reuşit să-şi perfecţioneze în continuare procedeele, îndeosebi acţiunile de autocontrol, avînd astfel o mai mare ritmicitate în lucru.

Prin urmare, atitudinea necritică faţă de procedeele folosite, ca şi temerile în privinţa dificultăţilor legate de modificarea acestora — pe terenul unui sistem nervos cu o mobilitate scăzută —, constituie factori care îngreuează realizarea performanţelor reclamate de noile condiţii de lucru.

Se înţelege că atitudinea conştientă faţă de cerinţele noului sistem de lucru, ca şi străduinţa de perfecţionare, fac posibilă adaptarea rapidă şi eficientă la tempoul şi ritmicitatea lucrului la banda rulantă continuă, chiar în cazurile unor muncitori care nu dispun de o mobilitate înaltă a proceselor nervoase.

Unele observaţii privitoare la organizarea muncii în producţia conveierizată

Organizarea muncii la banda rulantă în flux continuu, spre deosebire de alte domenii ale producţiei, cuprinde mai multe momente determinate de specificul acestui mod de lucru. Pe lîngă stabilirea duratei perioadelor de lucru şi odihnă, distribuirea lor raţională în timp, ea prevede precizarea nivelului tempoului impus lucrului, precum şi asigurarea ritmicizării procesului tehnologic în întregime.

Cercetările de psihologie în domeniul raţionalizării procesului muncii la banda rulantă au fost începute din al treilea deceniu al secolului nostru. Chiar de la primii paşi în această direcţie s-a confirmat necesitatea

* Menţionăm că este vorba numai de acei muncitori care trecînd la banda rulantă sînt nevoiţi să-şi accelereze tempoul de lucru şi nu despre cei al căror tempo individual corespunde noilor condiţii şi care, prin urmare, nici nu au nevoie de modificări.

Scanned with OKEN Scanner

revizuirii metodelor de cercetare. Metodele vechi de cercetare erau orientate în primul rînd spre analiza formelor de muncă fizică grea, şi se opreau asupra diverselor funcţii vegetative (metabolism, respiraţie, circulaţia sîngelui ş.a.m.d.). Ele s-au dovedit însă insuficiente în faţa noilor probleme. Vechile metode au putut, în cel mai bun caz, să demonstreze avantajul conveierizării faţă de celelalte sisteme de producţie; ele nu au reuşit însă să sesizeze tabloul modificărilor de ansamblu ale organismului. Acest din urmă obiectiv a început să fie realizat o dată cu studierea stărilor sistemului nervos al muncitorilor. Anumite încercări în această direcţie au fost întreprinse încă din 1930 (Poznanskaia şi Efimov). Faptele obţinute nu şi-au găsit însă pe atunci o interpretare justă din cauza lipsei unei viziuni clare asupra naturii modificărilor semnalate.

Poziţiile metodologice şi teoretice confuze ale fiziologiei şi psihologiei muncii au frînat timp îndelungat dezvoltarea creatoare a cercetărilor în această direcţie. O nouă amploare au căpătat cercetările de acest fel după reconsiderarea problemelor menţionate pe baza unor vederi ştiinţifice înaintate. O importanţă deosebită în această privinţă a avut precizarea naturii oboselii de producţie şi a dinamicii capacităţii de muncă de pe poziţiile lui I. M. Secenov, N. E. Vvedenski, A. A. Uhtomski, I. P. Pavlov. Realizarea cea mai corectă a acestor idei o găsim în lucrările prof. M. I. Vinogradov [1]. Continuînd şi dezvoltînd ideile înaintaşilor săi, el tratează oboseala ca pe o tulburare a reglării şi a coordonării nervoase a diverselor procese fiziologice, tulburare care are la bază anumite modificări ale metabolismului. Considerînd ca inutilă discutarea problemei dacă tulburarea funcţiilor trofice ar avea loc sau nu concomitent cu dezorganizarea funcţiei speciale a celulei nervoase, prof. Vinogradov atrage atenţia asupra faptului că tocmai corespondenţa dintre nivelul labilităţii diferitelor componente ale sistemului nervos asigură echilibrarea proceselor nervoase proprii stereotipului dinamic şi în acelaşi timp oportunitatea apariţiei şi dezvoltării acestor procese. Orice deviaţie în această privinţă duce la scăderea capacităţii de acţiune. Merită atenţie concretizarea dinamicii capacităţii de muncă în condiţiile producţiei, conturată de M. I. Vinogradov şi precizată de un alt fiziolog sovietic, S. A. Kosilov [2]. Scăderea capacităţii de muncă în procesul de producţie se manifestă mai întîi de toate în micşorarea treptată a vitezei proceselor fiziologice. În faza ei iniţială, aceasta nu duce încă la dezorganizarea activităţii, întrucît este vorba de o scădere egală a mobilităţii tuturor componentelor sistemului nervos. Tulburarea funcţiei de coordonare şi reglare proprie oboselii ca atare, începe o dată cu apariţia şi tulburarea stărilor de inhibiţie, ceea ce se constată în înrăutăţirea preciziei mişcărilor, mărirea tremurului, slăbirea funcţiilor receptorii etc.

Din punctul de vedere al prevenirii oboselii, o importanţă majoră prezintă sesizarea primei faze a scăderii capacităţii de muncă, cînd îngustarea posibilităţilor funcţionale ale organismului nu influenţează însă

[1] Vezi M. I. Vinogradov, *Fiziologhiia trudovîh professov*, Leningrad, Izd. L.G.U. 1954.
[2] Vezi S. A. Kosilov, *K sovremennomu fiziologhiceskomu obosnovanii i profilaktiki proizvodstvennogo i tomleniia, Materiali k fiziologhiceskomu obosnovanii i trudovîh professov*, M., Medghiz, 1960, p. 85–93.

Scanned with OKEN Scanner

nivelul productivității muncii. Acest lucru poate fi realizat prin stabilirea indicilor privitori la formarea și tulburarea stereotipului dinamic propriu procesului respectiv al muncii. Prof. Kosilov se referă în primul rînd la componența temporară a stereotipului dinamic. Tulburarea reflexului de timp, evidențiată prin mărirea duratei operațiilor de lucru și instabilitatea lor, constituie — după părerea lui — primul semn al scăderii capacității de muncă. Nu mai puțin concludentă în această privință este și o anumită modificare a labilității funcționale a proceselor nervoase care poate fi studiată ori în mod direct, ori după dinamica perioadelor de latență ale reflexelor condiționate. Merită atenție faptul că există — după cum arată ultimele cercetări ale școlii lui S. A. Kosilov — o anumită dependență între caracterul modificărilor labilității în cursul zilei de lucru și gradul de încărcare a procesului de muncă. În sfîrșit, apariția inhibiției de protecție, manifestată în special în schimbarea relațiilor de forță ale reflexelor condiționate, reprezintă al treilea indiciu al oboselii în dezvoltare.

Valoarea indicilor menționați mai sus a fost verificată și confirmată în numeroase cercetări experimentale (Z. M. Zolina, 1953 ; V. S. Vorobiova, 1953 ; S. I. Krapivințeva și Șefer, 1953 ; T. N. Pavlova, 1954 ; N. N. Malinskaia, 1957 ; V. P. Soloviova, 1957 ș.a.). Folosind acești indici, fiziologii sovietici au reușit să aducă o mare contribuție la raționalizarea regimului muncii la banda rulantă în diverse ramuri ale producției. Insistînd asupra necesității specificării regimului de muncă corespunzător formei concrete a procesului tehnologic, fiziologii au propus, pe baza cercetărilor efectuate direct în condițiile producției respective, alternanța adecvată a perioadelor de lucru și odihnă. Pe de altă parte, urmărirea capacității de muncă (prin diferitele mijloace menționate mai sus) a condiționat formularea ideii privitoare la necesitatea reglării tempoului impus lucrului conform caracterului dinamicii acestuia. Susținînd această teză, fiziologii sovietici au supus unei critici aspre tendința unor fiziologi din Occident (Lehman, O. Graf) de a trata curba capacității muncii ca pe o constantă biologică. Dinamica capacității de muncă — după afirmația lui S. A. Kosilov, Z. M. Zolina ș.a. — este determinată de factorii fiziologici concreți și de condițiile producției, deoarece tempoul benzii rulante nu trebuie reglat după orice formă a curbei muncii ci numai după aceea care corespunde condițiilor perfecționate ale procesului de producție. O poziție deosebită ocupă în această problemă prof. Vinogradov. După părerea lui, ar fi mai just ca să nu se meargă în mod exclusiv pe linia subordonării tempoului benzii la curba capacității de lucru ci să se recurgă la un astfel de tempo al benzii care să poată fi însușit de muncitori, să-i stimuleze permanent totodată să corespundă necesităților producției. Prezentînd mult interes, această idee nu poate fi actualmente realizată din cauza lipsei materialului privitor la mijloacele concrete ale aplicării ei în practică.

În ceea ce privește ritmicizarea procesului tehnologic, care constituie — după prof. Vinogradov — esența organizării muncii la banda rulantă, contribuțiile fiziologilor au avut un caracter mai limitat. Subliniind tot timpul importanța asigurării ritmului unic al benzii, în majoritatea cazurilor fiziologii aruncă răspunderea pentru aceasta asupra tehnicienilor. Încercările acestora — după cum arată practica — nu sînt totdeauna

reuşite. În acelaşi timp, importanţa măsurii menţionate poate fi cu greu subapreciată. Realizarea ei are anumite consecinţe asupra valorii economice a producţiei şi, ceea ce nu este mai puţin important, şi asupra menţinerii capacităţii de muncă a lucrătorilor. În lumina celor de mai sus capătă o importanţă deosebită dezvăluirea factorilor care contribuie atît la coordonarea în timp a diverselor operaţii, cît şi la stabilizarea tempoului individual al muncitorilor. Datele obţinute de fiziologi în această privinţă se referă ori la evidenţierea unor factori externi ai organizării procesului tehnologic (modul livrării semifabricatelor — V. S. Vorobiova, 1953), ori la sesizarea rolului unor particularităţi individuale ale muncitorilor (dezvoltarea simţului de timp — M. T. Tihaia şi Z. M. Zolina, 1953). Cercetările psihologice (G. T. Ghellerstein, 1930) au demonstrat încă de mult necesitatea studierii caracterului şi structurii operaţiilor de muncă în vederea stabilirii tempoului optim al lucrului. De la această poziţie pleacă şi ultimele cercetări ale lui D. A. Oşanin şi colaboratori (V. V. Suvorova, O. A. Konopkin) S-a stabilit existenţa unui anumit raport între timpul şi ritmul îndeplinirii operaţiei şi particularităţile procesului de percepţie pe care acestea le presupun.

Pornind de la constatarea că principalul în ridicarea eficacităţii producţiei considerate şi în conservarea capacităţii de lucru a muncitorilor este raţionalizarea muncii, noi am studiat influenţa pe care o are modul existent de organizare a muncii la unele întreprinderi din Bucureşti asupra stării funcţionale a muncitorilor.

Aceste cercetări s-au efectuat la Fabrica „Ştefan Gheorghiu", la Întreprinderea „Kirov" şi într-o secţie a Uzinelor „Electronica".

Modul organizării muncii la întreprinderile respective prezintă, pe lîngă anumite deosebiri, şi cîteva trăsături comune. Acestea din urmă au fost exprimate în tendinţa de a susţine tempoul benzii la un nivel constant în cursul întregii zile de lucru. Deosebirea principală a constat în durata şi distribuirea pauzelor de odihnă. La Fabrica „Ştefan Gheorghiu" la fiecare 2 ore de lucru se dă o pauză de 10 minute. La întreprinderea „Kirov", prima pauză de 15 minute urmează după o oră şi jumătate de lucru, a doua pauză, de 5 minute, după 3,50 ore de lucru şi a treia pauză, de 30 de minute, după 6 ore de lucru. La secţia de difuzori a Uzinelor „Electronica", regimul de lucru este diferit la fiecare dintre schimburile de lucru. În schimbul de dimineaţă, prima pauză, de 10 min, urmează după 1—1 1/2 ore de lucru efectiv, a doua pauză, de 15 min, după 3 1/2 ore de lucru şi a treia pauză, de 5 min, după 5 1/2 ore. În schimbul de după amiază, prima pauză de 15 min urmează după 3 ore de lucru şi a doua (şi ultima) pauză de 5 min după 5 ore de lucru.

Caracterul raţional al acestui mod de alternanţă a perioadelor de lucru şi odihnă a fost pus de multe ori la îndoială. În acelaşi timp, a fost supus unei analize critice şi regimul de muncă stabilit la Fabrica „Ştefan Gheorghiu". Or, prezenta, desigur, interes şi precizarea influenţei pe care fiecare dintre aceste regimuri de lucru o are asupra stării funcţionale a muncitorilor. În acest scop, am urmărit dinamica tempoului şi pe aceea a ritmului îndeplinirii operaţiilor de către diverşi muncitori în cursul zilei de lucru. Cu ajutorul maiştrilor, s-a studiat concomitent şi nivelul

Scanned with OKEN Scanner

calității produselor la diferite ore de lucru. Pe lîngă indicii de producție ai oboselii, s-a analizat dinamica timpului de reacție simplu, precum și gradul preciziei mișcărilor cu ajutorul aparatului prof. Roșca. Din fiecare colectiv au fost supuși cercetărilor 15 muncitori, care îndeplineau 10 operații diferite. În total, s-au alcătuit 45 de grafice care au generalizat 300 de protocoale. Pentru precizarea efectului pauzelor, s-a confruntat nivelul ritmului, tempoului și al calității produselor în orele precedente și următoare acestora. Efectul pauzei a fost considerat ca pozitiv dacă indicele de producție, în ora următoare, a manifestat tendința de a se îmbunătăți și negativ în cazul cînd tempoul și ritmul muncii în prima jumătate de oră după pauză începeau să scadă, iar calitatea producției se înrăutățea.

Analiza materialului obținut la Fabrica „Kirov" a arătat că prima pauză revine în majoritatea cazurilor în momentul în care starea funcțională a muncitorilor se află la un nivel ridicat și mai mult decît atît, în 50% din cazuri ea nu previne înrăutățirea calității produselor, scăderea tempoului și a ritmului muncii în ora următoare. Acest fapt s-a manifestat în modul cel mai grav la muncitorii pentru care această pauză cade la sfîrșitul primei ore de muncă. După a doua pauză, la 70% dintre cazuri s-a constatat îmbunătățirea indicilor de producție și ridicarea calității muncii. A treia pauză a contribuit numai în proporție de 35% la ridicarea tempoului de lucru și la scăderea greșelilor. În 60% din cazuri se observă încetinirea progresivă a timpului operațiilor, creșterea rebuturilor și slăbirea ritmului. În ultima oră de lucru, cu toate că tempoul și ritmul manifestă o tendință spre ridicare, calitatea producției scade în mod evident.

Rezultatele obținute la Fabrica „Ștefan Gheorghiu" au avut un caracter mai uniform. În urma cercetării efectuate s-a constatat că îmbunătățirea indicilor de producție după prima pauză de odihnă se observă în proporție de 76%. În ceea ce privește pauzele următoare, efectul lor scade treptat. După a doua pauză, numai la 66% din muncitori se ridică tempoul, scad rebuturile și se întărește ritmul de lucru. După a treia pauză, un efect asemănător se constată doar în proporție de 50% din cazuri.

În secția de difuzori a Uzinelor „Electronica" am constatat că, dacă prima pauză — de 15 min — după 3 ore de lucru după amiază, are un efect pozitiv, contribuind la ridicarea tempoului, ritmului și calității producției, fixarea pauzei după o oră de lucru dimineața nu previne scăderea tempoului de lucru. În schimb, următoarele pauze, după 3 1/2 și 5 1/2 ore de lucru, duc la stabilizarea nivelului relativ ridicat al tempoului și al calității produselor. Scăderea numărului pauzelor, precum și a duratei lor la schimbul de după amiază diminuează efectul pauzei a doua, care urmează după 5—5 1/2 ore de lucru. În majoritatea cazurilor, în ora următoare se observă scăderea progresivă a tempoului, ritmului și calității produselor.

Cu toate că cercetările noastre s-au efectuat la întreprinderi cu procese tehnologice deosebite, comparînd rezultatele obținute putem ajunge la unele concluzii cu o valabilitate generală, și anume: eficiența pauzelor de odihnă depinde de starea funcțională a muncitorilor. Întreruperea procesului de muncă în momentul cînd muncitorul abia a intrat

Scanned with OKEN Scanner

în lucru duce la tulburarea preorientării lui de lucru, la încălcarea ritmului obişnuit al muncii. Tocmai de aceea fixarea primei pauze după o oră de lucru — practicată la Uzinele „Electronica" şi la Fabrica „Kirov" — duce la scăderea indicilor de producţie în orele următoare şi de aceea nu poate fi considerată ca utilă.

Eficienţa pauzelor se micşorează şi atunci cînd ele cad în momente cînd capacitatea de lucru este mult slăbită. Aşadar, ultimele pauze în a doua jumătate a zilei au, de obicei, un efect mai scăzut decît cele din prima jumătate a zilei, deşi au aceeaşi durată în timp. Această scădere a eficienţei pauzelor poate fi mai puţin vizibilă în cazul cînd urmează după intervale relativ egale de timp (ca, de exemplu, la Uzinele „Electronica" în schimbul de dimineaţă sau la Fabrica „Ştefan Gheorghiu"); atunci cînd numărul pauzelor este însă redus, scăderea efectului capătă o formă mai pronunţată (ca, de exemplu, în schimbul de după amiază în secţia de difuzori) *.

Prelungirea pauzelor în a doua jumătate a zilei de lucru (în special după 6 ore de muncă) nu duce totdeauna la ridicarea eficienţei lor. După cum arată practica Fabricii „Kirov", pauza de 30 min care urmează după 6 ore de lucru nu duce de obicei la îmbunătăţirea indicilor de producţie ci, dimpotrivă, aceştia se înrăutăţesc în orele următoare.

Avînd în vedere considerentele menţionate mai sus, precum şi eficienţa ridicată a pauzelor fixate după fiecare 2 ore de lucru (constatate în mod practic la unele întreprinderi), putem să vorbim despre superioritatea acestui mod de distribuire a pauzelor.

Randamentul benzii rulante şi calitatea producţiei depind în mare măsură nu numai de forma regimului stabilit, ci şi de urmărirea lui consecventă.

În zilele cînd desfăşurarea procesului muncii este deseori întreruptă de pauze suplimentare, provocate de diverse cauze tehnico-organizatorice (defecţiunea maşinilor, lipsa semifabricatelor etc.), ori de insuficienta adaptare a unor muncitori la condiţiile respective de lucru, se constată încălcarea ritmului muncii (coeficientul mediu al variabilităţii timpului operaţiilor creşte în proporţia de 20—30%) şi mărirea numărului rebuturilor în urma împrăştierii atenţiei şi slăbirii controlului asupra calităţii producţiei.

Consecinţe nedorite are şi schimbarea frecventă şi neîntemeiată din punct de vedere ştiinţific a vitezei benzii în cursul zilei de lucru.

Urmărind influenţa schimbării vitezei benzei rulante asupra executării operaţiilor, am stabilit că accelerarea benzii rulante provoacă de obicei accelerarea tempoului executării operaţiilor. La unii muncitori însă, acest fapt are ca rezultat mărirea duratei medii a operaţiei. Şi aceasta din cauza tulburării ordinii în procesul îndeplinirii operaţiei şi uneori al modificării mişcărilor de manevrare a maşinii. Muncitorul încetează să-şi planifice acţiunile sale privitoare la manevrarea maşinii. Trebuie să men-

* Scăderea eficienţei pauzelor în schimbul de după amiază (în condiţiile reducerii numărului de pauze) în comparaţie cu schimbul de dimineaţă (cu o perioadă mai mare de timp liber) poate fi interpretată şi ca o consecinţă a capacităţii de lucru mai scăzute a muncii în orele de după amiază, însă atunci cu atît mai ascuţit trebuie să fie pusă problema necesităţii raţionalizării regimului de lucru în schimbul respectiv.

Scanned with OKEN Scanner

ţionăm că un astfel de tablou apare numai în cazul cînd schimbarea vitezei este însoţită de încordarea emoţională a muncitorului, de exemplu cînd apare pericolul aglomerării. În acelaşi timp, în condiţii liniştite, din iniţiativă proprie acelaşi muncitor poate să aibă un tempo de lucru destul de ridicat.

Cum se realizează scurtarea timpului executării operaţiilor de muncă? După datele noastre, în cazul schimbării pentru scurt timp a tempoului de muncă se pot observa: a) Eliminarea pauzelor interne ale operaţiei; b) Îndeplinirea mai rapidă a părţilor operaţiei care au un caracter secundar, de ex. luarea calapodului, punerea lui la loc ş.a.m.d.; c) Eliminarea anumitor elemente din procesul complet al îndeplinirii operaţiei, de ex. a controlului; d) Acolo unde caracterul operaţiilor o permite, reducerea lor; de ex. frezarea tocului, care cere de obicei 7—8 mişcări speciale, în cazul accelerării vitezei benzii rulante, poate fi efectuată în 2—3 mişcări; e) Destul de rar, şi numai la unii dintre muncitorii experimentaţi, se poate observa menţinerea tuturor elementelor operaţiilor, dar aceasta în condiţiile cumulării consecutive a unora dintre ele.

Accelerarea tempoului de lucru nu duce neapărat la încălcarea ritmului; uneori putem constata chiar ridicarea nivelului ritmicităţii, dar faptul că muncitorii sînt nevoiţi să recurgă la operaţii incomplete, să treacă peste momentele de control, să-şi simplifice acţiunile, condiţionează încălcarea normelor tehnologice şi scăderea calităţii produselor.

Dacă accelerarea deplasării benzii forţează tempoul individual al muncitorilor, încetinirea ei nu provoacă totdeauna scăderea proporţională a acestuia. În consecinţă, în acest caz cresc intervalele de timp liber şi, în legătură cu aceasta, se manifestă frecvent dispersarea atenţiei, tulburarea ritmului stabilit şi, ca o consecinţă a acestuia, creşterea numărului rebuturilor. Aceasta se evidenţiază mai ales la muncitorii care dispun de un nivel ridicat al tempoului individual. Astfel, scăderea tempoului benzii în proporţie de 40% provoacă la muncitorul *Bl.* (operaţia „punerea tocului"), creşterea coeficientului de variabilitate de la 14% pînă la 22%, mai ales din cauza dispersiunii atenţiei iar numărul rebuturilor se măreşte de la 1—2 pe oră pînă la 3—4; la muncitorul *D. E.*, micşorarea vitezei benzii în proporţie de 30% duce la creşterea coeficientului de variabilitate a operaţiilor în proporţia de 16—20% ş.a.m.d.

Menţionînd urmările nedorite ale oscilării spontane a tempoului benzii, noi nu vrem în nici un caz să contestăm afirmaţiile unor fiziologi sovietici privitoare la oportunitatea introducerii regimului variabil al benzii rulante. Însă aceste modificări ale tempoului de lucru trebuie să aibă un caracter regulat şi să nu depăşească anumite limite restrînse.

Diviziunea procesului tehnologic, distribuirea operaţiilor în producţie la banda rulantă în flux continuu trebuie să urmărească asigurarea unui grad înalt de ritmicitate şi continuitate în procesul de muncă. Succesul realizării acestui obiectiv determină în mod direct nivelul eficacităţii producţiei respective. Studierea operaţiilor din punctul de vedere al coordonării lor în timp la întreprinderile menţionate mai sus, a dovedit însă că timpul real al îndeplinirii unui „comision" la diverse locuri de muncă la Fabrica „Ştefan Gheorghiu" oscilează între 90 sec şi 160 sec, la Fabrica

Scanned with OKEN Scanner

„Kirov" între 60 sec şi 160 sec. Durata reală a operaţiilor este foarte diferită atît la operaţiile din diverse categorii, cît şi la acelea din aceeaşi categorie (la Fabrica „Ştefan Gheorghiu" diferenţa de durată depăşeşte 10—30%, la Fabrica „Kirov" 40%). Existenţa operaţiilor care necesită un mare volum de muncă (ca de ex. operaţia tragerii ştaifului, vălcuirea vîrfului la Fabrica „Kirov" sau îmbrăcarea plutelor la Fabrica „Ştefan Gheorghiu") pe lîngă operaţiile mai restrînse în timp, împiedică mărirea productivităţii muncii întregului colectiv. Necesitatea corelării tempoului benzii cu durata operaţiilor mai complexe duce, pe de altă parte, la formarea unor mari rezerve de timp liber în celelalte locuri de muncă. Întrucît condiţiile muncii la banda rulantă limitează posibilităţile folosirii productive a rezervelor de timp liber, acestea din urmă se transformă în timpi morţi. La operaţia coaserii ramei, timpul mort constituie 30% din timpul total de lucru; la operaţia baterii ramei, 29%; fixarea glencului şi fixarea umpluturii, 43,3%. La Fabrica „Ştefan Gheorghiu", timpul mort, datorită ritmicităţii mai accentuate a operaţiilor, este mult mai scăzut. Însă şi aici, la operaţii ca darea soluţiei pe rămiţă, frezarea, lipirea cu presa, rezervele de timp liber depăşesc 20% din timpul total de lucru.

Tehnicienii ţin seama într-o oarecare măsură de existenţa unor deosebiri între operaţii din punctul de vedere al gradului lor de încărcare. Ei se străduiesc să compenseze aceste deosebiri prin aplicarea sistemului cotelor diferenţiate în premierea muncitorilor. Sîntem convinşi că şi cercetările speciale pot fi de folos în stabilirea diferenţelor, în efortul solicitat de diverse operaţii, şi de aceea, ne-am propus să studiem cum este folosită capacitatea de muncă la muncitori din diferite locuri de muncă la bandă. Lăsînd de o parte problema dependenţei fatigabilităţii muncitorilor de particularităţile lor individuale (pe care am discutat-o mai sus), am vrut să ne oprim asupra influenţei pe care o exercită caracterul operaţiei asupra dinamicii stării funcţionale a muncitorilor. Cu acest scop, am confruntat tabloul modificărilor tempoului şi ritmului diverselor operaţii îndeplinite de către muncitori cu particularităţi individuale analoge.

Curba medie a muncii la cei care execută operaţia „vălcuitului" se distinge, în cursul zilei de lucru, printr-o creştere mai mult sau mai puţin accentuată. Paralel cu aceasta scade treptat şi nivelul ritmicităţii. Dimpotrivă, timpul mediu al operaţiei „tragerii în părţi" se scurtează în majoritatea cazurilor, pe măsura intrării muncitorilor în lucru, iar coeficientul de variabilitate al operaţiilor creşte, însă în proporţie mai mică decît la operaţia precedentă. Cu totul alt caracter capătă modificările caracteristicelor dinamice la operaţia „Frezării". Majoritatea curbelor muncii se caracterizează prin creşterea continuă a tempoului şi a ritmului de lucru. O anumită stabilitate a indicilor de producţie este proprie şi operaţiei „lipirii la presă". În schimb, la operaţiile de „punerea tocului" şi „aplicarea rămiţei" întîlnim o scădere treptată a ritmului şi tiparului de lucru. Menţionăm de asemenea şi variabilitatea ritmului şi tempoului operaţiilor de „introducere la calapod" şi de „îmbrăcare a plutelor". Conform datelor lui S. A. Kosilov şi colaboratori, menţinerea tempoului şi ritmului la un nivel satisfăcător în cursul zilei de lucru dovedeşte o

Scanned with OKEN Scanner

stare funcţională favorabilă a muncitorilor. Dimpotrivă, împrăştierea timpului de îndeplinire a operaţiilor, scăderea tempoului de lucru demonstrează dezvoltarea crescîndă a oboselii. Orientîndu-ne după aceste criterii putem aprecia operaţiile de vălcuire a vîrfului, punere a tocului, aplicare a rămiţei, îmbrăcare a plutelor, ca fiind mai obositoare decît celelate. Acest fapt este confirmat şi prin caracterul deosebit al modificărilor timpului de reacţie simplă şi a gradului de exactitate a mişcărilor la muncitorii care îndeplinesc operaţii contrare.

Ce determină gradul de fatigabilitate produsă de diversele operaţii? Comparînd operaţiile menţionate mai sus din punctul de vedere al componentelor lor de timp, am constatat că gradul fatigabilităţii se corelează de obicei nu numai cu durata în timp, ci, uneori, şi cu coeficientul de variabilitate a operaţiilor. Operaţiile a căror îndeplinire nu este însoţită de o scădere însemnată a capacităţii de muncă se deosebesc prin nivelul ridicat al ritmicităţii (coeficientul lor de variabilitate nu depăşeşte în medie 10—12%). Coeficientul de variabilitate al celei de-a doua grupe de operaţii oscilează însă între 15—18%.

Pe de altă parte, operaţiile apropiate după durata lor şi deosebite din punctul de vedere al stabilităţii au o influenţă diferită asupra stării funcţionale a muncitorilor care le îndeplinesc. Astfel, operaţiile de „glaspapirit" şi de „tragere a ştaifului", caracterizate printr-un coeficient crescut de variabilitate (14—15%), sînt însoţite de o scădere mai pronunţată a tempoului şi ritmului decît operaţiile de „presare a tocului" şi de „tragere în părţi" (al căror coeficient de variabilitate este egal cu 10—12%), cu toate că ele au aceeaşi durată în timp.

În acelaşi timp, noi nu găsim o mare diferenţă între nivelurile capacităţii de muncă la muncitorii care efectuează operaţii deosebite ca durată, dar foarte apropiate după coeficientul lor de variabilitate (operaţiile de „aplicare a rămiţei" şi de „îmbrăcare a plutelor").

Analiza structurii operaţiilor, în special a modului lor de organizare senzomotorie, scoate la iveală unele particularităţi comune pentru operaţiile a căror îndeplinire este însoţită de schimbări asemănătoare ale tempoului şi ritmului. Cu toată diversitatea conţinutului şi scopurilor lor finale, operaţiile studiate de noi au putut fi confruntate după :

1) gradul de standardizare al coordonării senzomotorii;
2) dimensiunile cîmpului de lucru;
3) numărul şi caracterul punctelor de reper.

Operaţiile apreciate ca fiind mai obositoare se disting prin marea variabilitate a legăturilor senzomotorii, condiţionată de instabilitatea însuşirilor produselor prelucrate. Faza principală a operaţiei „vălcuit vîrf" constă în reglarea poziţiei foarfecelor conform mărimii şi formei feţei. Întrucît acestea rămîn foarte rar identice, caracterul acţiunilor muncitorului variază de la o operaţie la alta; datorită acestui fapt, posibilităţile de standardizare şi deci de automatizare a legăturii lor senzomotorii se limitează în mod sensibil. Necesitatea modulării permanente a eforturilor corespunzător cu variatele însuşiri de mărime şi elasticitate a feţei se impun în operaţia „tras ştaif" ş.a.m.d.

Îndeplinirea cu succes a unor asemenea operaţii este însoţită de încordarea permanentă a atenţiei muncitorilor. Toate acestea duc la dezvoltarea pretimpurie a oboselii, la scăderea tempoului şi, deseori, la înrăutăţirea calităţii producţiei în momentele cînd starea funcţională a muncitorilor care îndeplinesc celelalte operaţii se află încă la un nivel satisfăcător.

Gradul dificultăţilor pe care le întîmpină muncitorii în procesul îndeplinirii operaţiilor este condiţionat de asemenea în mare măsură de caracterul şi de condiţiile desfăşurării proceselor de percepţie. Dimensiunile restrînse ale cîmpului de lucru — ceea ce are loc de exemplu în operaţia tragerii ştaifului, îmbrăcarea plutelor sau glaspapiritul, unde muncitorul are în orizontul său vizual numai o parte a obiectului prelucrat, în timp ce modularea corectă a mişcărilor cere o reprezentare clară a tuturor modificărilor din procesul prelucrării modelului, — complică considerabil desfăşurarea operaţiei ca atare. Observaţiile arată că unii muncitori sînt nevoiţi de multe ori să întrerupă operaţia pentru a cuprinde în mod repetat întregul cîmp de lucru, confruntînd partea prelucrată a obiectului cu cea neprelucrată, ceea ce duce la prelungirea considerabilă a timpului total al operaţiei şi la o anumită instabilitate în timp.

Îndeplinirea operaţiilor poate fi îngreunată şi de lipsa ori de numărul redus al punctelor de reper care să uşureze coordonarea acţiunilor. În operaţia de „introducere a ştaifului", muncitorul este nevoit, în aşezarea feţei pe calapod şi în fixarea vîrfului, să se orienteze exclusiv după poziţia lor, neavînd la dispoziţia sa alte puncte de sprijin. În operaţia următoare — tragerea ştaifului —, vîrful fixat serveşte ca punct de reper care ajută pe muncitor să-şi coordoneze acţiunile după întinderea şi fixarea ştaifului. În operaţia de „tragere în părţi", muncitorii dispun deja de două puncte de reper (părţile de la vîrf şi de la spate, deja montate), după care ei îşi coordonează cu mai mare uşurinţă acţiunile pentru „întinderea feţei în părţi". În concordanţă cu numărul punctelor de reper se modifică şi coeficientul de variabilitate a operaţiilor, respectiv avem : 14—15%; 12—13%; 9—10%.

Posibilităţile restrînse ale standardizării legăturilor senzomotorii, îngustarea cîmpului de lucru, numărul scăzut al punctelor de reper, toate acestea nu epuizează, desigur, enumerarea dificultăţilor obiective pe care pot să le întîmpine muncitorii în procesul îndeplinirii operaţiilor. Acestea sînt însă dificultăţile cele mai generale pe care muncitorii le întîlnesc în procesul tehnologic respectiv. Punînd în evidenţă gradul diferit al dificultăţilor pe care le prezintă diverse operaţii ale benzii, am luat în consideraţie numai indicii medii. Analiza amănunţită a datelor arată însă că dinamica indicilor de producţie în cursul zilei — chiar la muncitori cu aceleaşi particularităţi ale sistemului nervos, care îndeplinesc operaţii analoge — se schimbă în dependenţă de gradul măiestriei lor, în special de nivelul perfecţionării analizei senzoriale a obiectului prelucrat, de precizia coordonării funcţiilor senzomotorii. Astfel, operaţia îmbrăcării plutelor, cu toate că prezintă o serie de dificultăţi obiective, poate fi îndeplinită la un nivel ridicat de tempo şi ritm de lucru dacă muncitorul sesizează la timp modificările survenite, menţine imaginea

Scanned with OKEN Scanner

mintală a cîmpului de lucru, dispune de posibilitatea prevederii rezultatelor date de fiecare din acţiunile sale, înlăturînd prin aceasta necesitatea corectării repetate a produselor prelucrate.

Pe de altă parte, îndeplinirea operaţiilor mai puţin complexe, din cauza lipsei nivelului corespunzător al coordonării senzomotorii, poate prezenta anumite dificultăţi, provocînd instabilitatea tempoului de lucru. Aşadar, frezarea — după cum am arătat mai sus — nu este însoţită de obicei de o scădere însemnată a tempoului de lucru şi de o creştere a coeficientului de variabilitate în cursul zilei. Însă, în cazul cînd efectuarea acestei operaţii se realizează prin numărul crescut al mişcărilor de corectare, atunci timpul mediu al îndeplinirii ei nu creşte numai, dar se modifică şi dinamica tempoului în procesul muncii.

Menţionînd rolul pe care îl are structura şi modul de îndeplinire a operaţiilor asupra stării funcţionale a muncitorilor, nu putem să trecem peste însemnătatea pe care o prezintă încadrarea operaţiilor în timp. Dacă durata operaţiilor ca atare nu influenţează în mod evident starea funcţională a muncitorului, durata intervalelor de timp liber, determinată de raportul dintre timpul real al operaţiei şi intervalele desemnate, stă în legătură directă cu gradul în care operaţiile provoacă oboseală. Observaţiile arată că îndeplinirea operaţiilor care se deosebesc prin intervalele restrînse de timp liber sînt însoţite în 70% din cazuri de scăderea ritmicităţii şi de înrăutăţirea calităţii producţiei în a doua jumătate a zilei. Pe de altă parte, tulburarea ritmului de lucru şi scăderea gradului calităţii se observă şi în cazul încetinirii mersului benzii, şi deci al măririi rezervelor de timp liber (vezi p. 75.). Prin urmare, nu numai reducerea intervalelor de timp liber, ci şi mărirea lor poate provoca scăderea mai mult sau mai puţin însemnată a capacităţii de lucru.

În lumina acestor date problema monotoniei se prezintă sub un aspect nou. Dacă gradul în care operaţiile obosesc nu este determinat direct de durata lor şi de continua lor repetare, ci de structura lor şi respectiv de gradul de încordare pe care-l presupun atunci menţinerea nivelului ridicat al capacităţii muncii poate fi obţinută prin raţionalizarea regimului de lucru şi prin diviziunea adecvată a procesului tehnologic. Monotonia încetează să mai fie o componentă obligatorie a producţiei conveierizate, putînd fi înlăturată prin organizarea raţională a muncii.

CONSIDERAŢII GENERALE

Organizarea specifică a proceselor muncii în cadrul producţiei conveierizate determină o formă deosebită a corelaţiei dintre personalitatea muncitorului şi colectiv. Aici nu este vorba numai de faptul că în produsul final se reflectă munca întregului colectiv. Specificul producţiei conveierizate constă în stabilirea nivelului unic al productivităţii muncii, comun pentru toţi membrii colectivului. Sporul muncii unui membru al colectivului se apreciază după nivelul şi calitatea lucrului colectivului în întregime. În consecinţă, se poate spune pe drept cuvînt că interesele colectivului devin interesele personale ale fiecăruia.

Scanned with OKEN Scanner

Unificarea productivității muncii în producția conveierizată se realizează prin introducerea tempoului comun al lucrului. Se presupune că aceasta poate contribui la creșterea productivității colectivului prin ridicarea la un nivel superior a muncitorilor rămași în urmă. Găsirea nivelului optimal al tempoului comun de lucru care să ajute la folosirea adecvată a posibilităților creatoare ale muncitorilor și în același timp să prevină supraîncărcarea întîmpină multe dificultăți din cauza inegalității forțelor colectivului. Stabilirea tempoului la nivelul muncitorului cu viteză medie de lucru are o influență negativă asupra activității celor capabili să acționeze foarte repede. Fiind nevoiți să respecte nivelul stabilit al productivității muncii, aceștia din urmă sînt lipsiți de posibilitatea realizării depline a forței lor. Pe de altă parte, încercările de a ridica tempoul comun la un nivel mai înalt duc la rămînerea în urmă a unor muncitori neadaptați în măsură suficientă la condițiile lucrului la bandă rulantă, ceea ce duce la dezorganizarea muncii colectivului. De aceea dezvăluirea factorilor care determină adaptarea muncitorilor la condițiile lucrului în bandă rulantă și investigarea posibilităților de a uni forțele colectivului capătă o importanță deosebită. Cercetările întreprinse de noi în anumite ramuri ale producției conveierizate au dovedit că introducerea tempoului comun al muncii stimulează prin sine însuși muncitorii la modificarea mai mult sau mai puțin pronunțată a caracteristicilor dinamice ale lucrului, în vederea corespondenței lor cu regimul de muncă dat. După cum arată studiul procesului adaptării muncitorului la condițiile lucrului la bandă rulantă în flux continuu, trecerea la noua formă a organizării muncii este însoțită de restructurarea operațiilor de lucru, de anumite modificări în sferele senzorială și motorie. Se observă reducerea cauzelor interne ale operațiilor, reglementarea fazelor ajutătoare ale acestora, raționalizarea acțiunilor de control. În urma acestora, durata operațiilor se scurtează în mod sensibil. Se constată dezvoltarea și perfecționarea percepției intervalelor de timp.

Experimentele privitoare la formarea reflexelor condiționate de timp la muncitorii de la bandă și la cei care lucrează independent de ea arată că gradul de precizie a aprecierii intervalelor de timp, la prima grupă în proporție de 20—25%, depășește indicele respectiv de la a doua grupă de muncitori. Perfecționarea percepției de timp influențează în mod favorabil asupra ritmului de lucru. Pe măsura adaptării muncitorilor la lucrul la bandă rulantă, scade treptat coeficientul variabilității timpului de îndeplinire a operațiilor. Necesitatea limitării operațiilor în timp duce la o mai mare mobilizare a atenției voluntare și la dezvoltarea coordonării senzomotorii.

Dacă în prima etapă modificările survenite reprezintă o consecință directă a noilor condiții de lucru, mai tîrziu ele încep să fie condiționate de caracterul schimbat al relațiilor dintre muncitori. Conștientizarea interdependenței accentuate a membrilor colectivului, determinarea nivelului personal al productivității muncii în funcție de productivitatea unică a colectivului întăresc simțul de răspundere al muncitorilor, trezesc inițiativa lor creatoare, stimulează pe muncitori în căutarea căilor de creștere continuă a productivității muncii.

Scanned with OKEN Scanner

Rezultatul acesteia este reorganizarea structurii operației, ceea ce determină trecerea la un nivel mai înalt al tempoului și al calității de lucru. În procesul transformării activității lor, muncitorii întîmpină uneori anumite dificultăți, de care ei nu-și dau seama. De aceea, eforturile lor de a-și însuși ritmul stabilit al lucrului nu sînt întotdeauna încununate de succes. Observațiile arată că, deși deosebirile individuale privitoare la tempoul și la ritmul de lucru în condițiile producției conveierizate, se nivelează într-o anumită măsură. Totuși ele nu dispar complet. Mai mult decît atît, ele încep să determine nivelul diferit al calității lucrului și caracterul variat al mobilizării eforturilor muncitorilor.

În condițiile obișnuite, existența acestor deosebiri poate să nu aibă o influență sensibilă asupra desfășurării lucrului colectivului (muncitorii respectivi reușesc într-un fel sau altul să se încadreze în intervalele de timp stabilite), însă o schimbare cît de mică a regimului de lucru în privința ridicării productivității muncii duce imediat la tulburarea serioasă a muncii unitare a colectivului. Sarcina de bază a psihologilor constă tocmai în precizarea dificultăților pe care le întîmpină muncitorii în procesul însușirii nivelului necesar al tempoului și ritmului de lucru și în determinarea mijloacelor pentru înlăturarea acestora. Studiind cauzele gradului diferit de adaptare a muncitorilor la condițiile lucrului la bandă rulantă, am ajuns la concluzia că un rol anumit în aceasta aparține însușirilor individuale ale sistemului nervos. Mobilitatea scăzută a proceselor nervoase, în combinație cu o anumită slăbiciune a lor, îngreuează însușirea tempoului înalt al lucrului, menținerea capacității înalte a muncii în cursul zilei de lucru. Consecințe extrem de nefavorabile se constată în cazul cînd slăbiciunea și inerția proceselor nervoase este reunită cu o anumită pasivitate, neîndemînare sau lipsa dorinței de a renunța la procedeele vechi de lucru, care nu corespund noilor condiții. Orientarea activă către reorganizarea structurii operațiilor ajută pe muncitorii cu sistem nervos slab și inert să ajungă la un nivel satisfăcător în privința adaptării la noua formă de organizare a muncii. Aceasta se realizează prin reunirea acțiunilor, raționalizarea traiectoriei mișcărilor și, ceea ce este deosebit de important, prin restructurarea acțiunilor de control. Reorganizarea deprinderilor formate reprezintă un proces destul de complex, care nu duce întotdeauna în condițiile de producție la rezultate pozitive. De aceea trebuie să fie acordată o atenție deosebită pregătirii cadrelor, formării la timp a procedeelor raționale de lucru, dezvoltării deprinderii de lucru rapid.

Caracterul unitar al muncii colectivului este condiționat însă nu numai de gradul egal al adaptării fiecărui muncitor la condițiile date, ci și de măsura în care sînt echilibrate operațiile de lucru din punctul de vedere al dificultăților pe care le prezintă. Observațiile arată că, deseori, operațiile de la aceeași bandă exercită o influență deosebită asupra stării funcționale a muncitorilor. Aprecierea gradului de dificultate a operațiilor după durata lor în timp nu este totdeauna justificată. După datele noastre, care în mare parte coincid cu materialele adunate de colectivul lui D.A. Oșanin, gradul la care operațiile provoacă oboseala corelează în mare măsură cu coeficientul de variabilitate a lor în timp. Studierea comparativă a operațiilor deosebite din acest punct de vedere dovedește că o cauză a oscilațiilor operațiilor în timp trebuie să fie căutată, pe lîngă alte momente

Scanned with OKEN Scanner

legate de individualitatea muncitorilor, în condiţiile obiective ale desfăşurării proceselor senzomotrii determinate de conţinutul şi structura operaţiilor.

Cunoaşterea factorilor care determină gradul diferit al dificultăţilor pe care le prezintă diversele operaţii la bandă ajută unei diviziuni mai raţionale a muncii. În cazul cînd dintr-un motiv sau altul egalizarea operaţiilor nu este posibilă şi în acelaşi timp ne întîlnim cu faptul adaptării inegale a muncitorilor la condiţiile respective de lucru, este raţional să se pună problema repartizării adecvate a muncitorilor în dependenţă de posibilităţile lor funcţionale şi de particularităţile operaţiilor respective.

Raţionalizarea regimului de lucru şi în special stabilirea nivelului optimal al tempoului, modificările lui corespunzătoare în cursul zilei de lucru, alternanţa adecvată a intervalelor de lucru şi odihnă, precum şi diviziunea raţională a muncii, toate acestea fac ca problema monotoniei să-şi piardă actualitatea. Atitudinea nouă faţă de muncă şi colectiv, proprie relaţiilor socialiste de producţie, comunică activităţii muncitorilor un conţinut nou. Scopul activităţii muncitorilor nu se limitează la îndeplinirea operaţiilor izolate, ci se referă la activitatea colectivului în întregime. De aici activarea forţelor creatoare ale muncitorilor. Muncitorul devine o forţă activă a producţiei. Pregătirea multilaterală a muncitorilor, lărgirea profilului lor profesional, folosirea raţională a forţelor lor duce la lichidarea aspectelor negative ale sistemului de lucru la banda rulantă cu flux continuu şi o transformă într-o formă superioară de organizare a muncii.

BIBLIOGRAFIE

1. K. Marx, Capitalul, E.S.P.L.P., vol. I, cartea 1, ed. III-a, 1957, p. 395.
2. V. I. Lenin, Un sistem ştiinţific de exploatare sîngeroasă, Opere, Bucureşti, E.S.P.L.P., 1957, vol. XI, p. 590—591.
3. V. I. Lenin, Sistemul Taylor înseamnă robirea omului de către maşină, Opere, vol. XX, p. 145—147.
4. V. I. Lenin, Sarcinile imediate ale Puterii Sovietice, Opere, vol. XXVII, p. 242.
5. Асеев В. Г., О влиянии монотонной работы на время простой двигательной реакции и лабильность процесса возбуждения в зрительном анализаторе, Доклады АПН, 1960, № 3.
6. Болытянский А., Вопросы социалистической организации труда и заработной платы в проточном производстве, М., 1953.
7. Чебышева В. В., Развитие скоростных навыков в производственной деятельности, Вопросы психологии, 1955, №4.
8. Dodonov A., Evidenţa şi analiza activităţii unei întreprinderi cu producţia organizată pe bandă, Bucureşti, 1952.
9. Ефимов В., Физиология труда и работы непрерывным потоком, Система и организация производства, 1928, № 9—10.
10. Ефимов В., Зарх М., Красникова И., Упражняемость и утомление у рабочих на конвейере, Психотехника и психофизиология труда, 1929, vol. II, № 2.
11. Elias R. şi Mihaila S., Cercetări asupra intensităţii efortului şi asupra naturii oboselii într-un proces de muncă cu flux continuu, Revista de fiziologie 1957, nr. 2.
12. Elias R. şi Mihăilă S., Cercetări asupra procesului de adaptare în muncă cu flux continuu, Revista de fiziologie, 1957, nr. 5.

12a. Федоришин Б. А., Конвейерная монотомия и структура трудового процесса, Вестник, ЛГУ, 1960, № 17.

Scanned with OKEN Scanner

13 Геллерштейн С. Г., Вопросы психологии труда, Вопросы психологии, 1957, № 4.
14. Graf O., Beitrag für Erforschung der Arbeitsbedingungen bei Fliessarbeit, Arbeitsphysiologie, 1930, nr. 2.
15. Гуревич К. М., К вопросу о психологических проявлениях основных свойств нервной системы в трудовой деятельности, Вопросы психологии, 1961, № 1.
16. Климов Е. А., Индивидуальные особенности трудовой деятельности ткачих-многостаночниц в связи с подвижностью нервных процессов, Вопросы психологии, 1959, № 2.
17. Конопкин О. А., Ритм и темп при работе на конвейере, Тезисы докладов на 1 съезде об-ва психологов, 1959, I.
18. Косилов С. А., К вопросу о физиологическом обосновании нормирования времени отдыха, Социалистический труд, 1957, № 2.
19. Крапивинцева С. И., Шефер С. С., Вопросы гигиены и физиологии труда при конвейерном и поточном методах сборки точных измерительных инструментов, Гигиена и санитария, 1956, № 2.
20. Lehman H., Physiologie pratique du travail, Paris, 1955, p. 100—110.
21. Малинская Н. Н., О роли производственно-профессиональных факторов в возникновении нервно-мышечных заболеваний рук у рабочих некоторых профессий на конвейере и потоке, Гигиена труда и профессиональные заболевания, 1959, № 1.
22. Материалы к физиологическому обоснованию трудовых процессов, под редакцией А. А. Летавет и С. А. Косилов, М., Медгиз, 1960.
23. Мойкин Ю. В., К вопросу о значении фактора времени для физиологического обоснования рациональной организации некоторых видов труда, Вестник АМН СССР, 1957, № 1.
24. Ошанин Д. А., О психологическом изучении производственных операций, Вопросы психологии, 1959, № 1.
25. Sachsenberg E., Neuere Versuche auf arbeitstechnischem Gebiet, Ausgewählte Arbeiten des Lehrstuhles für Betriebswissenschaften in Dresden, Bd. I, 1924, Bd. III, 1926.
26. Sachsenberg E., Leistungsuntersuchungen bei der Fliessarbeit, Zeitschrift des Vereines deutscher Ingenieure (VDI) 1929, Bd. 73.
27. Суворова В. Г., Филонов Л. Б., О влияниях психологических факторов на качество и время выполнения операций на конвейере, Тезисы докладов на 1 съезде об-ва психологов, 1959, I.
28. Rupp H., Psychologie der Fliessarbeit, IV-e Conférence internationale de Psychotechnique, Paris, 1927.
29. Виноградов М. И., Физиология трудовых процессов, Л., 1958.
30. Wunderlich H., Die Einwirkung einförmiger, zwangsläufiger Arbeit auf die Persönlichkeitsstruktur, Zeitschrift für angewandte Psychologie, 1925, Bd. 25, H. 1—2.
31. Золина З. М., и др., К физиологическому обоснованию режима работы на конвейере, Физиологический журнал, 1958, № 2.
32. Золина З. М., Кихая М. Г., Некоторые принципы ритмизаций работы в производственных условиях, Гигиена и Санитария, 1953, № 5.
33. Воробьева В. Н., Роль ритма в организации труда на конвейере, Ученые записки ЛГУ, 1957, № 222.

Scanned with OKEN Scanner

CERCETĂRI PSIHOLOGICE ASUPRA AFIȘULUI DE PROTECȚIA MUNCII

DE

VLADIMIR GHEORGHIU și ANTON TABACHIU

Ridicarea bunăstării poporului, dezideratul principal al societății socialiste, include, o dată cu satisfacerea trebuințelor materiale și spirituale tot mai mari, și crearea unor condiții de muncă din ce în ce mai bune, mai plăcute. Printre altele, aceasta înseamnă asigurarea protecției complexe și multilaterale a muncii în toate sferele de activitate.

Societatea socialistă, vital interesată în protejarea constructorilor ei, acționează printr-o mare varietate de mijloace în direcția realizării deplinei securități și a eliminării eforturilor inutile în muncă. Alături de cele tehnice și tehnologice, care alcătuiesc baza materială hotărîtoare pentru înfăptuirea acestui obiectiv sînt utilizate cele mai diferite mijloace agitatorice și propagandistice destinate educării unor atitudini corespunzătoare exigențelor protecției muncii.

În literatura de specialitate, aspectele tehnice și propagandistice ale protecției muncii sînt tratate deseori împreună. Necesitățile practice impun însă totodată examinarea atentă a fiecărui domeniu în parte, mai mult chiar, și numai a cîte uneia dintre laturile care alcătuiesc sfera acestora. În toate aceste cazuri trebuie să se țină seamă însă de ansamblul problemelor din care a fost desprins unul sau altul dintre aspectele abordate. Ocupîndu-ne în studiul de față cu afișul de protecția muncii, ne-am străduit să respectăm întru totul acest deziderat.

În seria instrumentelor agitatorice și propagandistice folosite în domeniul protecției muncii, un rol deosebit, din păcate nu întotdeauna îndeajuns de bine înțeles, revine mijloacelor ilustrate. Dintre acestea, un loc aparte îl ocupă afișul de securitatea muncii. La prima vedere, problemele pe care le suscită elaborarea și difuzarea acestuia par simple și ușor de rezolvat. Examinate însă mai îndeaproape, în lumina cerințelor practicii, ele se dovedesc multiple și foarte complexe. Afișul de protecția muncii solicită efectuarea unor reacții, interzicerea altora. Învață și dezvață. Adaptat particularităților unor ramuri și unelte de muncă, afișul

Scanned with OKEN Scanner

trebuie astfel conceput, încît să fie în acelaşi timp adecvat condiţiilor specifice din cadrul anumitor unităţi şi subunităţi de producţie (atelierelor, secţiilor etc.) în care se întretaie diferite specialităţi profesionale. Cei care îl elaborează trebuie să ţină seama de frecvenţa accidentelor şi a bolilor profesionale, de natura variată a acestora, de modul specific în care reacţionează diferite categorii de muncitori faţă de măsurile de tehnica securităţii, atît în condiţii obişnuite de muncă cît şi în cele speciale (schimbarea locului de muncă, a tehnologiei etc.). Stimul complex, alcătuit de obicei dintr-o componentă directă (imaginea) şi dintr-una verbală (textul), afişul ridică o serie de probleme speciale, legate de modul în care trebuie conceput raportul dintre aceste două componente. Nu mai puţin complexe sînt problemele psihofiziologice legate de asigurarea perceperii lui eficiente (formatul, culorile, locul de amplasare, durata expunerii etc.).

Am desprins din mulţimea acestor probleme pe cele care au fost, în genere, mai puţin cercetate şi care corespund totodată într-o măsură mai mare necesităţilor imediate ale practicii. În primul rînd, ne-a preocupat determinarea specificului psihologic al afişului de securitate a muncii. Adîncind unele particularităţi specifice, am orientat cercetarea spre asigurarea căilor prin care se poate asigura sporirea eficacităţii lui. Sarcina principală, care ni s-a pus în acest scop a fost aceea de a realiza o cît mai temeinică investigare a opiniei celor cărora li se adresează afişul de securitatea muncii. Ne-am străduit să realizăm acest deziderat printr-un complex de metode psihologice despre care vom vorbi mai pe larg în cuprinsul lucrării.

Tematica lucrării este următoarea : 1) Consideraţii psihologice generale asupra propagandei protecţiei muncii. 2) Despre specificul psihologic al afişului de securitate a muncii. 3) Despre varietatea formelor artistice prin care pot fi prezentate în afiş problemele protecţiei muncii. 4) Unele probleme ale raportului dintre text şi imagine în afiş. 5) Unele aspecte ale adaptării afişelor la condiţiile specifice ale locului de muncă.

Cercetările au fost efectuate în cursul anului 1960, la Uzinele „23 August" din Bucureşti, precum şi la şcoala profesională a acestei uzine *.

Pentru documentare şi iniţierea cercetărilor, ne-am consultat cu specialişti din diferite domenii (inspectori de protecţia muncii, medici igienişti, artişti plastici etc.). O parte din materialul bibliografic ne-a fost pus la dispoziţie de institutele de protecţia muncii din alte ţări. Mulţumim şi pe această cale institutelor de protecţia muncii din R.S.C., R.P. Polonă, Franţa, R.P. Ungară, R.D.G., care au binevoit să ne pună la dispoziţie lucrări interesante apărute în ţările lor despre propaganda de protecţia muncii în general şi a afişului de securitatea muncii în special.

I. CONSIDERAŢII PSIHOLOGICE GENERALE ASUPRA PROPAGANDEI ÎN DOMENIUL PROTECŢIEI MUNCII

Am privit tot timpul afişul ca pe o verigă din sistemul propagandei protecţiei muncii. Numai printr-o raportare expresă la problematica

* În efectuarea cercetărilor am fost sprijiniţi îndeaproape de ing. G. Tornioş, şeful serviciului de protecţia muncii al Uzinelor „23 August".

acestei propagande, luată în ansamblul ei, poate fi înțeles de deplin conținutul, finalitatea afișului de protecția muncii. În cele ce urmează ne vom referi la unele aspecte psihologice generale care vor ușura înțelegerea unor probleme de ordin principial.

1) În marea majoritate a studiilor despre protecția muncii apărute în Occident se subliniază că aproape toate accidentele de muncă sînt generate de „neputința umană", de diferite slăbiciuni ale muncitorilor. Numai un număr infim de procente se referă la accidente determinate de factori tehnici (lipsa unor dispozitive corespunzătoare). Un astfel de mod de a pune problema tinde să justifice neglijarea unor investiții destinate îmbunătățirii — sub raportul protecției muncii — a bazei tehnice a producției. Promotorii acestei opinii afirmă chiar că, din punct de vedere tehnic, nu mai e nimic de făcut, că totul depinde acum de „factori psihici". „Protecția accidentelor sub raport tehnic a atins astăzi un astfel de nivel (cu mici excepții) încît optimiștii spun că nu mai poate fi depășită. Cele mai multe accidente se datoresc neputinței umane, de aceea un rol deosebit trebuie să-l joace mijloacele psihologice", scrie în concluzie Schürmann într-un articol consacrat problemelor psihologice ale propagandei în protecția muncii *.

Omul, „principalul vinovat", trebuie scos din necaz. I se oferă psihologia ca un colac de salvare. Psihologia burgheză îl plasează pe omul muncii în centrul tuturor lucrurilor numai atunci cînd intenționează să demonstreze că el este „sursa propriei lui nenorociri". Afirmînd dorința de a conferi celor în suferință un suport moral, ea se sprijină în lupta contra accidentelor pe un fel de „cîrjă spirituală". Omul muncii, care este vinovat de producerea accidentelor, dar care trebuie în permanență ajutat cu o morală adecvată, apare într-o astfel de viziune psihologică în postura unui incendiator *sui generis*, care cînd aprinde, cînd stinge focul pe care l-a dezlănțuit. Nu putem fi, firește, de acord cu pozițiile unei astfel de psihologii care-l desprinde pe muncitor din complexitatea raporturilor care-l leagă de ambianță, de cadrul concret în care se desfășoară activitatea sa, de relația dintre el și mașina pe care o conduce. Nu înțelegem însă prin aceasta că trebuie ignorate slăbiciunile omului. Ele pot realmente genera în anumite condiții apariția de accidente. Astfel de slăbiciuni pot fi înțelese însă în adevărata lor lumină numai atunci cînd factorii subiectivi sînt examinați în strînsă legătură cu cei obiectivi și mai ales în strictă dependență de aceștia.

În țările socialiste, problemele protecției muncii cad în sarcina factorilor de răspundere din stat, și a organelor sindicale, care acordă o importanță deosebită acestei probleme. În cadrul uzinelor, răspunde direct conducătorul unității, care dispune de un întreg aparat specializat. Înțelese într-un spirit mult mai larg, ele nu se limitează la prevenirea accidentelor, ci includ protejarea muncii în ansamblul ei. Una dintre preocupările ei esențiale este ușurarea neîncetată a condițiilor de muncă. Progresul continuu al tehnicii, care determină sporirea productivității muncii, oferă în această direcție mereu noi posibilități.

* „*Zentralblatt für Arbeitsmedizin und Arbeitsschutz*", R.F.G. 1959, vol. 9, caiet 10.

După cum sublinia M. Rakitin, delegatul sovietic la cel de-al II-lea Congres Internaţional de prevenire a accidentelor (Bruxelles, 1958), unul dintre cele mai importante mijloace de suprimare a riscurilor industriale îl constituie în primul rînd prevenirea tehnică , „Safety engineering", diferitele dispozitive de siguranţă făcînd parte integrantă chiar din maşină. Accidentele, arăta Rakitin, nu sînt atribuite neglijenţei victimei, ci, mai degrabă, instruirii insuficiente şi absenţei supravegherii corespunzătoare de către direcţie *. Propaganda protecţiei muncii este lipsită de sens dacă nu se bazează pe introducerea sistematică a unor măsuri tehnice şi organizatorice. Afişul care propagă cerinţe de protecţia muncii care nu-şi găsesc o acoperire în măsurile tehnice corespunzătoare este neavenit **. Măsurile tehnice şi organizatorice sînt tot mai perfecţionate şi contribuie în cea mai mare măsură la protejarea muncii. Totuşi, ele nu au dus încă la o totală îndepărtare a accidentelor şi bolilor profesionale. De aici apare necesitatea unor măsuri speciale de ordin propagandistic. „Chiar şi în cazul în care sînt create toate condiţiile tehnico-materiale pentru o muncă nepericuloasă, în întreprinderi mai există cazuri de accidente din cauza încălcării normelor de tehnica securităţii. Cauza acestor abateri de la norme constă în insuficienta cunoaştere a normelor de tehnica securităţii sau în subaprecierea importanţei acestora" (9). De pe o astfel de poziţie principială, care pune în evidenţă în acelaşi timp necesitatea unei intense acţiuni de lămurire, apar limpede şi îndatoririle psihologice în sprijinul asigurării protecţiei muncii.

2) Făcîndu-l pe om „ţapul ispăşitor " al tuturor accidentelor, psihologia burgheză nu se opreşte la aprecieri generale. Ea încearcă fundamentări ştiinţifice. Una dintre tezele cele mai des acreditate este cea a afirmării predispoziţiei native în producerea accidentelor. Absolutizînd faptul particular pe care-l oferă cazul acelor accidentaţi la care s-a produs repetarea aceluiaşi tip de accidente, teoreticienii predispoziţiilor fatale îl prezintă pe acesta ca pe o lege general valabilă. Şubrezenia unor astfel de teze este remarcată de altfel tot mai des şi în Occident. „Noţiunea de predispoziţie a accidentelor — se menţionează în tratatul de psihologie aplicată de sub redacţia prof. Piéron — a fost destul de viu criticată în ultimii ani" ***. Adresîndu-se faptelor, unii cercetători occidentali se străduiesc să adîncească cauzele reale ale accidentelor, pornind în primul rînd de la puncte de vedere psihofiziologice. O astfel de explicaţie psihofiziologică este cea a doctorului V. Raymond despre aşa-zisul „gest nefast" ****.

* Actes du deuxième Congrès Mondial de Prévention des Accidents du Travail, Bruxelles, 1958.

** Spiritele mai lucide din Occident recunosc de altfel şi ele justeţea acestei poziţii.„O cerinţă esenţială pentru asigurarea succesului aşa-zisei propagande psihologice a prevenirii accidentelor este existenţa unei protecţii exemplare în domeniul tehnicii. Nici un muncitor nu va fi receptiv faţă de vreo măsură psihologică, fie ea şi foarte bună, dacă are sub ochi fisurile protecţiei şi dispozitivelor tehnice. Cel mai bun afiş devine astfel o formulă ipocrită", scrie F. Schairer în revista *Sicher ist Sicher*, 1957, nr. 87.

*** Colette Bénacy-Chaufard, *L'adoption des individus aux professions*, ch. V, vol. III, du *Traité de Psychologie appliquée*.

**** Autorul, bazîndu-se pe teoria reflexelor condiţionate a lui Pavlov, se referă mai întîi la procesul de automatizare a mişcărilor (gesturilor) obişnuite de muncă. Prin repetare, acestea

Lucrul cel mai important — arăta dr. Raymond — este să se ia o serie de măsuri tehnice care să elimine pe cît posibil efectele negative care decurg din „gestul nefast". Pe de altă parte, autorul subliniază necesitatea unui complex de măsuri cu caracter de instruire și educare — amintește printre altele și despre afișele de securitatea muncii — , măsuri care, contribuind la intensificarea controlului conștiinței, să determine reacții adecvate în împrejurările în care se produc sau s-ar putea produce dereglări de la activitatea normală. „Scopul este de a obține la subiect o reprezentare mentală a pericolului susceptibilă de a crea ideea apărării" (16).

Pentru permanenta îmbunătățire a mijloacelor de protecția muncii inclusiv a afișului de securitate a muncii, sînt foarte prețioase clarificările pe care le aduc cercetările psihofiziologice în problema cauzelor accidentelor. Ele nu pot elucida însă astfel de probleme decît atunci cînd țin seama de ansamblul factorilor obiectivi și subiectivi, cînd plasează pe om într-un raport strict determinat cu condițiile concrete în care își desfășoară activitatea. Principiile socialiste ale protejării muncii, bazate pe fapte de necontestat, afirmă posibilitatea evitării accidentelor. O astfel de teză afirmă posibilitatea cunoașterii cauzelor obiective ale accidentelor și deci, implicit, posibilitatea luării unor măsuri reale de prevenire. „Principiul de bază al evitabilității accidentelor neagă poziția fatalistă după care accidentul este un fapt în fața căruia omul este neputincios. Accidentele pot fi cu atît mai bine evitate, cu cît cunoaștem mai temeinic cauzele care provoacă accidentele și legitatea lor. Din analizarea cauzelor trebuie să rezulte inițierea și aplicarea unor măsuri care să înlăture factorii cauzali sau să împiedice efectul lor" (7). De la o astfel de înțelegere principială în problema cauzelor accidentelor trebuie să pornească și cei care studiază problemele afișului de protecția muncii. Ea clarifică în mare măsură modul în care trebuie conceput acest instrument de propagandă, chemat și el să aducă o contribuție în lupta împotriva accidentelor.

3) Unii autori occidentali, recunoscînd deficiențele unora dintre mijloacele de propagandă folosite în scopul prevenirii accidentelor, inclusiv ale afișelor, preconizează în schimb tot felul de soluții psihotehnice, psihopatologice etc. Un accent deosebit se pune pe rezolvările psihoterapeutice, concepute în spirit psihanalitic. Refugierea în patologic, în stările morbide, apar ca o modalitate de a eluda problemele arzătoare, de conținut, ale protecției muncii. Faptul că pornesc uneori de la constatări juste, că exprimă o serie de critici întemeiate nu poate anula însă viciul

---

sfîrșesc prin a se stereotipiza. Ieșind din cîmpul conștiinței, efectuarea reflexă a aceloraşi categorii de munci se desfășoară în unele cazuri fără să se țină seama de elementele exterioare, de pildă de starea mașinii, a materialului, de ambianță etc. Dacă se produce o anomalie, se ivește, de pildă, o deficiență în materialul manipulat (mișcările continuînd să se desfășoare în conformitate cu stereotipul automatizat), reacțiile se dovedesc de data aceasta cu totul inadecvate noilor condiții apărute spontan. De aici apariția unor gesturi greșite, a „gestului nefast". Dr. V. Raymond a constatat, de pildă, că accidentele la fierăstrăul circular se produc de cele mai multe ori la mîna stîngă. Cercetînd fenomenul mai îndeaproape, a constatat că în cazul în care pînza fierăstrăului întîlnește o parte mai dură, de pildă un nod, neputînd să-l taie, bucata de lemn este aruncată cu violență înapoi în virtutea mișcării de rotație. Mîna stîngă este subit supusă la două forțe, a căror rezultantă o împinge spre pînza fierăstrăului. Rănile produse pe această cale duc deseori la pierderea degetelor.

de fond al unor astfel de lucrări. Într-un studiu intitulat *Conflictele sufleteşti, factori cauzali care generează accidente** se enumeră diferite soluţii „... care duc la rezolvarea conflictelor sufleteşti". Printre acestea se aminteşte despre „prelucrarea lăuntrică a conflictului fără sprijinul altora : smerenie faţă de soarta plină de suferinţă, din motive religioase; recunoaşterea valorii suferinţei din consideraţii filozofice, de pildă de natură stoică; prelucrarea spirituală pe calea consultărilor susţinute adică prin ajutor din afară : spovedanie, discuţie clarificatoare cu o personalitate puternică...".

Într-un alt studiu, intitulat *Noi posibilităţi practice în domeniul protecţiei psihologice a muncii* **, apărut în aceeaşi revistă, se stabileşte ca primă sarcină „cercetarea accidentelor produse de psihopaţi, nevrotici ...". Deosebit de tipice însă pentru „soluţiile" psihologice preconizate de literatura occidentală în domeniul protecţiei muncii ni se par cele indicate de dr. Hartmann din Viena. Pornind de la cunoscutele teze psihanalitice despre bipolaritatea psihică, despre existenţa alături de eul conştient a unei a doua instanţe, căreia îi corespunde „persoana primitivă din om", cu activitate proprie, autorul recomandă un sistem de influenţare la nivelul instinctelor. „Dacă vrem să influenţăm pe cineva şi să-l orientăm într-o anumită direcţie, atunci mai înainte de toate trebuie să ne punem întrebarea : contra căror tendinţe primitive să luptăm şi ce alte tendinţe trebuie activizate pentru a scoate din luptă pe cele existente şi pe cele opuse intenţiilor noastre" (8).

Critica pe care o face caracterului vag, abstract al unor forme de propagandă ale protecţiei muncii este transformată într-o negare a oricăror posibilităţi de a acţiona pe calea educării raţionale. Revendicînd jocul orb al tendinţelor primitive, „mînate de resorturi inconştiente", cum ar fi egoismul, invidia, lăudăroşenia, teama, lenea, pripeala, graba, setea de cîştig etc., autorul îşi exprimă un adevărat dispreţ faţă de mijloacele raţionale de influenţare psihologică. „Neîndoielnic că propaganda de protecţie se bazează încă pe o recepţionare activă, aceasta înseamnă că ea presupune existente la cel căruia i se adresează bunăvoinţă şi înţelegere. Ea este, deci, în fond, o propagandă intelectualistă. Nemaivorbind de faptul că această propagandă intelectualistă unilaterală nu-şi atinge niciodată scopul, întrucît ea se bazează pe preexistenţa a prea multă inteligenţă şi sensibilitate etică, cum noi n-o întîlnim niciodată la masa respectivă. E timpul să ne eliberăm de reprezentările acestea ipocrite, după care omul este dispus să îndeplinească o anumită dispoziţie privind modul în care urmează să se comporte, numai pe baza înţelegerii raţionale a acestei dispoziţii" (8). Autorul ajunge la concluzia că trebuie folosit în special sistemul utilizat în America, care se bazează pe aplicarea unor măsuri draconice împotriva celui care nu respectă normele de securitatea muncii.

Am stăruit mai mult asupra acestor teze pentru că ele exprimă într-un fel însăşi chintesenţa poziţiei psihologiei burgheze în problemele protecţiei muncii. Nu printr-o exacerbare a elementelor primitive din om, ci, dimpotrivă, prin cultivarea trăsăturilor sale nobile credem noi că este

* Dr. A. Wiedemann, *Sicher ist Sicher*, 1956, nr. 75.
** Ing. Gronemann, *Sicher ist Sicher*, 1958, nr. 94.

Scanned with OKEN Scanner

posibil să se îndepărteze deficiențele. Propaganda noastră socialistă manifestă încredere deplină în judecata sănătoasă a omului muncii. Ea presupune existentă și cultivă totodată inteligența și sensibilitatea. Nu negăm existența unor fenomene negative, a unor forme de subapreciere, indolență sau chiar spirit rebarbativ față de măsurile de protecția muncii, dar le combatem adresîndu-ne în primul rînd conștiinței. Nu pierdem de loc din vedere manifestările instinctive, reflexele înnăscute; reacția de apărare nici nu poate fi înțeleasă în afara instinctului de conservare. Numai că aceste reacții ne apar dominate de comportamentul conștient al omului.

Faptele incontestabile din țara noastră, ca și din toate celelalte țări socialiste, demonstrează rolul extrem de important pe care-l joacă curentul de opinie în îmbunătățirea măsurilor de protecția muncii și în respectarea lor. Posibil numai prin educarea cu răbdare a oamenilor, acest curent trebuie lărgit neîncetat, printre altele și pe calea îmbunătățirii permanente a diverselor mijloace de propagandă a protecției muncii. Rolul psihologiei apare aici evident. Eforturile noastre au mers în special în direcția îmbunătățirii afișului de securitate, care constituie o verigă importantă în sistemul acestei propagande.

II. DESPRE SPECIFICUL PSIHOLOGIC AL AFIȘULUI DE SECURITATE A MUNCII

Există o literatură destul de bogată despre afiș. Mai puțin consacrată artei afișului ca atare, ea se ocupă îndeosebi cu tehnica afișului publicitar. Sprijinindu-se deseori pe o îndelungată experiență practică, pe alocuri chiar pe unele cercetări psihologice speciale, multe dintre lucrările consacrate genului conțin observații interesante. Examinate cu discernămînt, ele oferă indicații prețioase, de care trebuie să țină seama și cel care întreprinde studii despre afișul de securitatea muncii. În cuprinsul studiului ne vom referi în repetate rînduri la astfel de lucrări.

Despre afișul de protecția muncii se scrie încă puțin, la noi extrem de puțin. Deși într-o serie de țări s-au făcut cercetări interesante în legătură cu acest tip de afiș, există încă o mulțime de probleme nerezolvate, unele fiind serios controversate. Judecînd după literatura consultată, se pare că n-a fost suficient cercetat însuși specificul psihologic al afișului de protecția muncii. Conturarea mai riguroasă a trăsăturilor sale caracteristice constituie o premisă esențială pentru asigurarea permanentei lui îmbunătățiri. Pornind de la un astfel de considerent, ne-am străduit să aducem și noi unele contribuții la limpezirea problemei specificului, insistînd în special asupra implicațiilor psihologice.

A. TRĂSĂTURILE CARACTERISTICE ALE AFIȘULUI

Referirile la specific reclamă totdeauna raportări la domeniul generalului. Există înainte de toate legi general valabile ale afișului ca atare, cele specifice unuia sau altuia dintre tipurile sale reprezentînd, de fapt,

Scanned with OKEN Scanner

forme concrete de manifestare ale acestora. Literatura de specialitate conţine, firește, multe referiri la trăsăturile caracteristice ale afişului. Nefăcînd însă obiectul unor preocupări speciale, de cele mai multe ori considerîndu-se că sînt evidente prin ele însele, acestea n-au fost încă îndeajuns de bine explicitate. „... De cele mai multe ori, această problemă a fost tratată mai mult în fugă, enunciativ, fără a se ajunge la o analiză în adîncime" (15). Semnificativ este de altfel şi modul în care este definit afişul în *Dicţionarul limbii romîne literare contemporane*; „Înştiinţare, de obicei tipărită, conţinînd anunţuri de interes general, care se lipeşte în locuri anume destinate pentru a fi în văzul tuturor". Din această definiţie nu rezultă că afişul este o formă specifică de agitaţie, că reprezintă o compoziţie artistică, că există în funcţie de conţinutul ideilor pe care le difuzează o varietate întreagă de tipuri de afiş etc.

Anumite împrejurări explică de asemenea apariţia unor judecăţi unilaterale privitoare la legile generale ale afişului. Ocupîndu-se de obicei cu un anumit tip de afiş, de pildă cu cel politic sau publicitar, unii autori au substituit trăsăturile specifice ale acestora celor valabile pentru orice gen de afiş. Trebuind să ducă deseori o luptă îndîrjită împotriva celor care minimalizau valoarea acestui gen de artă, unii propagandişti ai afişului, absolutizînd latura artistică, nesocoteau celelalte laturi ale acestuia. Unele cronici consacrate expoziţiilor de afişe ocazionează aprecieri de sinteză deosebit de interesante, din care pot fi desprinse constatări viabile asupra trăsăturilor esenţiale ale genului. Ignorînd uneori pe adevăratul beneficiar, pe omul simplu căruia i se adresează de fapt unul sau altul dintre tipurile de afişe, păcătuind deseori şi printr-un exces de analiză tehnico-artistică, aceste consideraţii nu sînt nici ele scutite de aprecieri unilaterale.

Afişul, element al metodei de agitaţie vizuală, deserveşte promovarea unor cerinţe dintr-un anumit domeniu de activitate (politic, protecţia muncii, publicitar etc.) prin intermediul unor mijloace specifice de artă grafică. Element constitutiv dintr-un anumit sistem de agitaţie, el este deci parte integrantă dintr-un sector de activitate precis determinat, care-i fixează conţinutul de idei, precum şi verigă din domeniul creaţiei artistice, care-i asigură forma plastică adecvată. Oglindind într-un anume fel înseşi legile generale ale tuturor acestor sfere, el este produsul specific al intersectării lor.

În cele ce urmează vom menţiona unele dintre trăsăturile ce ni se par caracteristice pentru orice gen de afiş. Ne-am referit la fiecare sferă în parte. Dat fiind că le-am desprins din unitatea lor organică, n-au putut fi evitate unele artificialităţi. Recurgînd numai la o schemă cu totul generală, şi aceasta de altfel incompletă, am avut în vedere că ea nu constituie pentru noi un scop în sine, ci un mijloc în realizarea celor propuse, şi anume descifrarea specificului psihologic al afişului de protecţia muncii. O astfel de ordonare metodologică, deşi amînă consideraţiile psihologice propriu-zise, apare aici strict necesară.

Scanned with OKEN Scanner

1) *Afișul ca parte integrantă a agitației vizuale*

a) Mobilizează masele în jurul unei idei sau acțiuni prin mijlocirea unor imagini vii, însoțite de texte scurte și sugestive.

b) Se adresează deopotrivă gîndirii și sensibilității oamenilor. Conceput cu scopul mobilizării conștiințelor, el trebuie astfel întocmit încît fixarea lui să nu determine doar simple percepții vizuale.

c) Destinat unor pături largi, afișul trebuie să fie extrem de accesibil. Pentru aceasta, trebuie să fie în primul rînd foarte clar. „Claritatea este condiția fundamentală a propagandei și agitației", scrie Lenin. Mereu simplu, nu trebuie să fie însă niciodată simplist. E necesar să fie întotdeauna veridic și convingător.

d) Menit să determine luarea anumitor atitudini, afișul trebuie să meargă în întîmpinarea celui căruia i se adresează. Luînd în considerare interese, preocupări etc., anticipînd într-un fel reacțiile posibile, el trebuie să arunce o punte spre cei vizați. Neputînd să fie adaptat particularităților individuale, el trebuie să aibă totuși în vedere anumite categorii (de preocupări, vîrstă etc.)

e) Cu toate că se adresează conștiințelor individuale, modul în care se realizează acest obiectiv este aproape întotdeauna unul indirect. Perceput mai mult în „treacăt", el trebuie realizat în așa fel, încît să fixeze atenția, „să se uite" el la individ. Pentru aceasta se cer rezolvate nu numai problemele complexe ale prezentării lui artistice, dar și cele psihofiziologice ale perceperii lui (timpul de percepere, distanța optimă etc.).

2) *Verigă într-un complex de acțiuni*

a) Aceasta asigură afișului un conținut determinat, o finalitate precisă. De aici decurge orientarea lui într-o anumită direcție, spre anumite categorii de oameni.

b) Afișul trebuie examinat întotdeauna în strînsă legătură cu celelalte elemente de agitație și propagandă folosite în cadrul sectorului de activitate avut în vedere. El nu este numai parte integrantă din totalitatea acestor mijloace, dar depinde uneori direct de ele. Legătura afișului cu astfel de mijloace fiind una de conținut, independența sa față de ele este mai mult sau mai puțin relativă.

c) Promovînd într-un mod sistematic cerințele unuia sau altuia dintre sectoarele amintite afișul se integrează într-un sistem de activitate dirijată. Corespunzînd afirmării anumitor cerințe ale societății sau ale anumitor grupe sociale, stabilirea tematicii afișului trebuie să fie sarcina unor oameni competenți, cu experiență, care să aibă în primul rînd îndatorirea de a pune în evidență aceste cerințe și de a sugera în linii mari modul în care ele trebuie transpuse artistic.

d) Eficiența afișului nu poate fi determinată suficient de precis. Acționînd într-o anumită direcție, alături de multe alte elemente, rezultatele obținute trebuie judecate de obicei în funcție de toți factorii care au acționat. Starea aceasta de lucruri nu anulează, ci, dimpotrivă, presupune folosirea unor mijloace speciale de investigare care să mijlocească găsirea corectivelor ce se impun. Este evident că psihologia are de jucat în această direcție un rol care nu poate fi neglijat

3) *Produs al creației artistice*

a) Afișul este rezultatul unui act creator. Acesta constă din tălmăcirea printr-un limba plastic ingenios a unei teme de regulă sugerată artistului. Ca produs artistic, el trebuie să transmită o emoție artistică. „În afiș e necesar să se simtă prezența artistului, entuziasmul și însuflețirea

sinceră pe care poate s-o transmită numai artistul legat de viaţă, de mersul activ al evenimentelor" (14).

b) Limbajul plastic, oricît de inventiv ar fi, trebuie întotdeauna să deservească un anumit conţinut, un anumit scop. De altfel, originalitatea soluţiei plastice este cu adevărat mare numai atunci cînd reuşeşte să potenţeze la maximum ideea pe care e chemat s-o exprime, ridicînd-o la forţa unui stimul irezistibil pentru inima şi gîndul privitorului. Emoţia artistică e ea însăşi fără obiect dacă nu mijloceşte mobilizarea în jurul unui anumit conţinut de idei. Măiestria constă, printre altele, în redarea emoţională tocmai a acestui conţinut.

c) Realizarea afişelor este rodul unei activităţi complexe, în care se încrucişează multe verigi. Înainte de toate el este însă produsul artistului. Prelucrînd într-un mod creator indicaţiile beneficiarului (cel care comandă afişul), selecţionînd diferite soluţii, el trebuie să se oprească asupra celei mai convingătoare. Pentru aceasta este esenţială raportarea permanentă la modul specific de a reacţiona al adevăratului beneficiar, al categoriei căreia îi este destinat afişul.

d) Modul specific în care se realizează perceperea acestui mijloc de agitaţie vizuală solicită găsirea unor soluţii grafice adecvate (diferite moduri de a forma imaginea în afiş, crearea unui centru de captare, stabilirea anumitor raporturi cromatice în funcţie nu numai de aspectele grafice, dar şi de semnificaţia ideativă, integrarea organică a textului în ansamblul imaginii etc.). Folosind un limbaj sintetic care să surprindă mereu prin noutate, originalitate (trăsături care pot constitui prin ele însele elemente stimulatoare), artistul trebuie să combine aceste mijloace şi în funcţie de însuşi specificul temei pe care trebuie s-o ilustreze (încadrîndu-se de fiecare dată însă în limitele condiţiilor grafice existente).

e) Practica a demonstrat necesitatea exprimării diferitelor teme sau a uneia şi aceleiaşi teme printr-o mai mare varietate de forme de reprezentare artistică (simbolic, didactic, umoristic etc.).

f) O problemă oarecum specială e aceea a raportului dintre imaginea şi textul afişului (nu ne referim aici la aspectele grafice). Obligată să vorbească de la sine, imaginea nu are nevoie de un text enunciativ care s-o denumească. Dacă imaginea apare totuşi însoţită de un text, e pentru că acesta, realizat din cîteva cuvinte sugestive, face şi mai pregnant conţinutul ideativ al afişului. Este şi aceasta, firește, o problemă de artă, de măiestrie.

g) Artă plastică de mare circulaţie, afişul constituie un minunat instrument de cultivare a gustului artistic în rîndul maselor celor mai largi. Expus pretutindeni, el se „expune" aprecierii permanente a miilor de judecători tot mai exigenţi. Dacă se ţine seama că el angajează deseori nu numai prestigiul artelor plastice, dar şi pe cel al sectoarelor de activitate popularizate prin intermediul său, apare şi mai evident ce răspundere deosebită incumbă celor care concură la realizarea lui.

Pornind de la caracteristicile generale ale afişului menţionate în mod schematic mai sus, precum şi de la investigaţiile speciale întreprinse în legătură cu tema de faţă, ne propunem să menţionăm în cele ce urmează unele trăsături care ni se par specifice afişului de protecţia muncii. De data aceasta, referirile se vor face strict la problematica psihologică. Una dintre lipsurile principale care apar în examinarea specificului unui anumit gen de artă, în cazul de faţă al afişului, este ignorarea unor implicaţii psihologice. De aici rezultă, printre altele, insuficienta înţelegere a modului specific în care reacţionează faţă de genul respectiv cei cărora acesta le este destinat. Ne vom opri deci în mod special asupra specificului psihologic al afişului de protecţia muncii. Concepute ca elemente orientative, consideraţiile care urmează constituie în primul rînd o punere a proble-

Scanned with OKEN Scanner

melor. În enunțarea lor ne-am bazat pe aplicarea unui complex de metode experimentale, corelate cu alte metode psihologice (vezi capitolele 3, 4 și 5), pe analizarea aproape a 200 de afișe de protecția muncii din țară și din străinătate, precum și pe cercetarea a numeroase lucrări consacrate problemelor agitației vizuale în general și a celor din domeniul protecției muncii în special, precum și a unor lucrări din domeniile psihologiei generale și speciale.

B. SARCINILE AFIȘULUI DE PROTECȚIA MUNCII. DESPRE DEPRINDERI ȘI MOTIVAȚII

Rezultate eficiente în domeniul protecției individuale pot fi obținute îndeosebi atunci cînd aplicarea normelor de tehnica securității devine o adevărată deprindere. De aceea se și pune un accent cu totul special pe asimilarea acestor norme de protecție chiar în procesul însușirii profesiunii. Sîntem întru totul de acord cu inginerul Besser (2) din R.D.G., care subliniază că problemele securității muncii trebuie să facă parte integrantă din însuși sistemul de calificare, că acestea trebuie asimilate la fel cu orice altă disciplină din pregătirea profesională. La aceasta trebuie adăugat că în decursul învățării profesiunii se formează și se consolidează de asemenea deprinderi care privesc comportamentul individului în ansamblul manifestărilor sale, cum ar fi aceea de a fi disciplinat, ordonat etc. Astfel de deprinderi se dovedesc esențiale și pentru asigurarea unei bune securități individuale. Se știe că multe accidente se produc tocmai acolo unde lipsesc astfel de deprinderi (piesele lăsate din neglijență în drum constituie, de pildă, o sursă permanentă de accidentare).

În sprijinul formării și consolidării deprinderilor de securitate individuală este folosit un sistem complex de mijloace de agitație și propagandă. Un rol important revine în acest sens și afișului de securitate a muncii. Menirea lui esențială este aceea de a reactualiza indicațiile de protecția muncii transmise muncitorilor în special prin instructajele verbale. Realizat cu pricepere, afișul se dovedește un instrument agitatoric deosebit de prețios pentru a scoate în relief esența acestor indicații; plasticizîndu-le, le face mai convingătoare, le apropie și mai mult de realitatea concretă a locului de muncă.

Spre deosebire de unele tipuri de afișe care îngăduie optarea (procedez sau nu într-un anumit fel), îndemnul afișului de protecția muncii este categoric, are caracter de lege. Afișul trebuie astfel conceput, încît să demonstreze fiecărui muncitor că nu despre altul, ci chiar despre el este vorba aici, nu numai că lui i se adresează, dar că cerințele pe care le promovează se pot transforma în fapt numai prin el, prin modul lui de a acționa. În uzină există un aparat complex care se îngrijește de problemele de protecția muncii. Se iau în permanență măsuri tehnice și organizatorice îndreptate în direcția asigurării securității muncii. Toate acestea nu-l absolvă însă pe muncitor de răspunderi personale. Afișul de securitatea muncii semnalează tocmai aceste răspunderi. Reamintind — prin mijloacele sale sugestive — normele de protecția muncii, e necesar să aducă argumente

noi în favoarea respectării lor, să contribuie deci la zdruncinarea atitudinii de indiferenţă sau de subapreciere a acestora. El se va dovedi eficient numai în măsura în care determină luarea unor hotărîri în concordanţă cu conţinutul de idei pe care-l difuzează. Totul depinde în primul rînd de motivaţiile în favoarea respectării măsurilor de protecţia muncii pe care le produce în mintea celor care îl percep.

Pentru ca afişul să-şi atingă scopul, în elaborarea lui trebuie să se ţină seama de un complex întreg de factori obiectivi şi subiectivi (de diferite probleme tehnice, de frecvenţa accidentelor şi a bolilor profesionale, de diverse manifestări de subapreciere a normelor de protecţia muncii, de unele trăsături caracteristice ale categoriilor cărora li se adresează afişul etc.). Tipicul situaţiilor redate de afiş rezultă tocmai din generalizarea unor astfel de factori. Adresîndu-se însă unor indivizi în mintea cărora problemele protecţiei muncii se reflectă într-un mod diferit, în însuşi punctul de pornire al afişului, să spunem astfel, sînt incluse premisele unei atitudini diferenţiate faţă de cerinţele pe care le promovează. Unul şi acelaşi afiş se adresează deseori unor oameni care manifestă atitudini cu totul diferite faţă de măsurile de securitatea muncii. El trebuie să exercite însă o anumită influenţă asupra tuturor categoriilor de muncitori şi tehnicieni din unitatea respectivă. Să examinăm mai îndeaproape unele dintre situaţiile caracteristice pe care le întîlnim în practică. Pornind de la ele, vom înţelege mai bine sarcinile complexe care revin afişului de securitatea muncii.

Afişul de tehnica securităţii poate şi trebuie să-şi manifeste forţa mobilizatoare şi în situaţia în care comportarea corectă faţă de măsurile de protecţia muncii se bazează pe deprinderi formate în însuşi procesul însuşirii şi desăvîrşirii profesiunii. Fiind vorba de reacţii mai mult sau mai puţin automatizate, el acţionează aici ca un mijloc specific de antrenare a conştiinţei. După cum se ştie, reflectarea în conştiinţă se afirmă cu pregnanţă de îndată ce se produc dereglări de la procesele automatizate, în cazul nostru cînd au loc abateri de la normele de tehnica securităţii. Afişul îngăduie proiectarea în conştiinţă a diferitelor aspecte ale protecţiei muncii încă înainte de a se fi produs abaterea, mai exact cu scopul de a o preveni.

În legătură cu necesitatea mobilizării conştiinţei, trebuie subliniat şi un alt aspect. În unele împrejurări, justa comportare faţă de măsurile de protecţia muncii nu-i apare muncitorului ca atare. El nu disociază problemele securităţii muncii de cele care alcătuiesc elementele calificării lui profesionale. De aici şi unele atitudini de autolinişitire sau de surpriză cînd se produc şi în acest caz accidente. Afişele, îndeosebi cele care prezintă şi consecinţele care decurg din nerespectarea măsurilor de protecţia muncii, constituie un excitant specific pentru consolidarea deprinderilor formate în decursul exercitării profesiunii. Avantajul este tocmai acela că fixarea deprinderii se realizează de data aceasta într-o strînsă legătură cu asigurarea securităţii sale individuale.

Cum este şi firesc, afişul vizează în primul rînd pe cei care neglijează măsurile de protecţia muncii. El se va transforma într-o armă eficace de educare (evident, alături de alte mijloace) a unor deprinderi corespunzătoare numai dacă va ţine seama de formele concrete sub care se manifestă atitudinea negativă faţă de măsurile de protecţia muncii. Trebuie amintite

Scanned with OKEN Scanner

în primul rînd diferitele tendințe de subapreciere, ca încrederea exagerată în propria experiență, manifestări de curaj nesocotit, atitudine formală față de instructaj, neîncredere în echipamentul de protecție etc. Ne vom referi mai pe larg la astfel de manifestări în cadrul unui alt capitol.

Orice scădere a spiritului de prevenire constituie firește o manifestare negativă care trebuie combătută. Ar fi însă greșit să se considere că ea este întotdeauna produsul unei atitudinii de subapreciere. Trebuie avut în vedere că muncitorul este stăpînit înainte de toate de sarcinile producției. Dominanta lui este realizarea unui produs bun; îl preocupă deopotrivă efectele sociale cît și cele cu implicații personale (avantaje materiale, bunăstarea familiei sale) care rezultă din activitatea sa concretă. Desfășurîndu-se în bună măsură pe baza unor procese automatizate, munca oferă conștiinței un larg cîmp de manifestare în direcții care corespund multiplelor lui preocupări profesionale, personale etc. În această situație, omul muncii se surprinde mai rar reflectînd asupra pericolelor posibile. Trebuie amintită aici și o altă situație. Există activități pe care muncitorii le exercită numai în mod sporadic. Nefiind obișnuiți cu desfășurarea lor, ei nu acordă uneori atenția cuvenită măsurilor de prevenire (n-au deprinderi speciale în acest sens). Multe accidente rezultă, de pildă, din folosirea incorectă a scărilor. Preocupat de realizarea sarcinii ca atare, muncitorul nu se gîndește la toate implicațiile muncii pe care o desfășoară, respectiv la necesitatea asigurării mijloacelor de securitate.

Există, în sfîrșit, situații în care muncitorul nu-și dă suficient de bine seama că acționează contrar securității sale personale. Aceasta se întîmplă, de pildă, în sectoarele în care sînt prezenți factori nocivi (praf, zgomot etc.) pentru combaterea cărora sînt necesare unele mijloace speciale. Pe de o parte datorită funcțiilor compensatoare (reacții de adaptare), pe de altă parte datorită întîrzierii cu care se manifestă efectele dăunătoare ale acestor factori, vigilența în vederea combaterii lor nu este întotdeauna suficient de ascuțită. De altfel, chiar și atunci cînd efectele se concretizează într-o anumită maladie, cei implicați nu ajung să-și dea seama întotdeauna de adevăratele cauze care au contribuit la producerea ei.

Toate aceste împrejurări atrag atenția nu numai asupra complexității sarcinilor afișului de protecția muncii, dar, implicit, și asupra dificultăților care rezultă de aici pentru elaborarea lui la nivelul cerut. Ceea ce trebuie subliniat în orice caz , este necesitatea tratării cît mai diferențiate a problemelor protecției muncii. Pentru a suscita motivații care pot contribui la formarea și consolidarea unor deprinderi necesare asigurării protecției individuale, afișul trebuie realizat cu maximum de exigență. În cele ce urmează ne vom referi la unele căi ce ni se par esențiale, pentru realizarea acestui deziderat.

După părerea noastră, este necesar ca afișul de protecția muncii să se sprijine într-o mult mai mare măsură pe opinia colectivului, pe puterea educativă a judecății sănătoase a acestuia. Printre altele, afișul trebuie să facă clară ideea că respectarea măsurilor de protecția muncii nu-l privește numai pe individ luat în mod separat, că atitudinea lui în această problemă implică răspunderi și față de colectivul din care face parte. Astfel de răspunderi trebuie înțelese într-un spirit mai larg. Pe de o parte, trebuie

Scanned with OKEN Scanner

să se ţină seama de faptul că urmările care decurg din nerespectarea de către un singur individ a măsurilor de protecţia muncii se repercutează deseori şi asupra tovarăşilor săi de muncă. Pe de altă parte, trebuie să se ţină seamă de strînsa legătură care există între asigurarea protecţiei muncii şi realizarea producţiei. „Principiul interdependenţei dialectice dintre securitatea muncii şi productivitatea muncii — arată prof. Gniza (7) — demonstrează că acea sporire a productivităţii care nu include într-un mod eficient şi protecţia muncii nu constituie, judecată în timp, o sporire. Tot astfel, o măsură de protecţia muncii care se dovedeşte a fi o frînă în desfăşurarea producţiei este — judecată în timp — lipsită de valoare". Încălcarea măsurilor de protecţia muncii poate leza interesele generale ale întregului colectiv de muncă. Conceput într-o astfel de perspectivă, afişul de protecţia muncii va fi mult mai apropiat de realităţile concrete din uzină. El va exprima cerinţele protecţiei muncii la nivelul exigenţelor pe care le ridică colectivul în faţa membrilor săi. Principiul pedagogic fundamentat de Makarenko al educaţiei colective „prin colectiv pentru colectiv" se dovedeşte pe deplin valabil şi pentru formarea unor atitudini corecte în domeniul protecţiei muncii.

Modul concret în care poate fi exprimată în afişul de protecţia muncii forţa educativă a opiniei publice trebuie să fie şi el înţeles într-un spirit mai larg. Afişul poate acţiona ca un instrument al opiniei colective nu numai scoţînd în relief neconcordanţa flagrantă dintre comportamentul unor indivizi izolaţi şi aceea a marii majorităţi a muncitorilor, nu numai prezentînd consecinţele pe care e nevoit să le suporte întregul colectiv din neglijenţa unora din membrii săi. Într-o serie de împrejurări nu sînt necesare referiri speciale la „judecata opiniei colective", aceasta fiind implicată în însăşi natura temei abordate. Să dăm un exemplu concret. Se ştie că unii muncitori nu au răbdarea necesară de a se spăla pe mîini înainte de a-şi lua gustarea. În combaterea unor astfel de neglijenţe trebuie acţionat cu toată tăria. De aceea şi folosea Maiakovski placate cu indicaţii de felul acesta: „Mîinile murdare ameninţă cu sărăcia. Pentru ca boala să nu te cuprindă, fii civilizat. Înainte de masă, spălaţi-vă mîinile cu săpun". Se impune însă şi folosirea unor mijloace care să ridiculizeze astfel de apucături. În sensul acesta, considerăm justă, remarca dr.-lui Hartmann (8), care arăta că mai indicate sînt mijloacele de propagandă în care se arată că numai un „murdărici" mănîncă cu mîini murdare decît acelea în care se afirmă „înainte de mîncare, toată lumea la spălare". Cu toate că textul al doilea se reţine uşor, el nu influenţează pe recalcitranţi, „iar ceilalţi se spală şi fără rime". Numai că înţelegem astfel de exprimări, fie ele şi extrem de caustice, nu ca pe un mijloc de a incita „tendinţele primare", cum recomandă dr. Hartmann, ci de a acţiona asupra conştiinţei individuale. Stările de jenă pe care le suscită un astfel de afiş nici nu pot exista ca atare decît în măsura în care sînt cenzurate de conştiinţă. Altfel nici nu s-ar putea vorbi despre semnificaţia lor educativă *. Valoarea educativă sporeşte

* Un exemplu interesant pe această linie îl constituie următorul procedeu, folosit în Suedia pentru combaterea accidentelor de circulaţie. După ce s-au încercat tot felul de soluţii care s-au dovedit lipsite de eficienţă, un pictor suedez a ridiculizat diferitele încălcări ale pietonilor prin mijlocirea unui personaj din lumea păsărilor, şi anume al găinii, considerată ca

cu atît mai mult, cu cît se realizează prin raportare la judecata opiniei publice. Ridiculizarea la care ne-am referit constituie, de fapt, o blamare în fața întregului colectiv.

Necesitățile practice impun ca în elaborarea afișelor să se țină seama de modul specific prin care sancționează opinia colectivă din diverse unități de muncă abaterile de la normele de securitatea muncii. Trebuie să ținem seama, în legătură cu aceasta, că astfel de afișe se pot dovedi extrem de educative nu numai pentru cei vizați în mod special, dar și pentru întregul colectiv. „Educînd un individ izolat — spune Makarenko, referindu-se la principiul acțiunilor paralele —, trebuie să ne gîndim la educarea întregului colectiv".

Motivații adecvate cerințelor protecției muncii pot fi suscitate, evident, nu numai prin referiri la judecata opiniei colective (am insistat asupra acestui aspect și pentru că este deseori neglijat). Trebuie luate în considerare și alte modalități, cu o valoare principială nu mai puțin importantă. Folosirea unor mijloace cît mai variate și mai eficiente este dictată, printre altele, de însăși natura propagandei protecției muncii. Îndemnurile afișului de protecția muncii, deși corespund unor necesități vitale, nu bucură în mod special pe om. Chiar dacă ele prezintă diferite modalități de a evita accidentele, nu este un lucru plăcut să afli mereu despre existența pericolelor. Trebuie adăugat la aceasta că efectele pozitive care decurg dintr-un comportament corect față de măsurile de securitate au un caracter oarecum abstract, de potențialitate. Mulți dintre cei care se aleg cu contuzii ușoare dintr-un accident se gîndesc mai puțin la ceea ce ar fi fost dacă acesta nu s-ar fi produs de loc, la modul în care accidentul ar fi putut fi evitat. Ei se arată mai curînd mulțumiți că s-au ales numai cu atît. Avantajele neaccidentării — ca să spunem astfel — —sînt trecute cu vederea. Rezultă de aici o dată mai mult că trebuie găsite mijloace speciale pentru a stîrni interesul, pentru a declanșa reacții adecvate. Este necesar să se lege promovarea cerințelor protecției muncii de afirmarea unor interese profesionale, familiare, personale. De aici, printre altele, ideea elaborării afișului de protecția muncii într-o legătură mult mai strînsă cu înseși problemele învățării și desăvîrșirii profesiunii, asigurării planului de producție, randamentului în muncă, în legătură cu preocupările pentru tehnică, pentru inovații etc. (De ce nu s-ar elabora, de pildă, un afiș care, pornind de la o problemă concretă de protecția muncii, să sugereze găsirea unor soluții și mai eficace, să stimuleze cu alte cuvinte spiritul de inovație și în domeniul securității muncii?) După cum vom mai avea prilejul să subliniem, se impune accentuarea avantajelor concrete care rezultă din respectara normelor de protecția muncii. Nu mai puțin importantă este referirea la implicațiile biologice. Fără a crea o atmosferă de anxietate, deci fără a sublinia ostentativ aspectele negative,

„cel mai prost pieton". I-a dat numele de Gertrud. Pictorul a realizat o mulțime de scene în care Gertrud era surprinsă în tot felul de contravenții. „Firește — spuneau oamenii — numai Gertrud poate să meargă anapoda". Gertrud a fost repede încetățenită și transformată în „simbolul prostiei în circulație". După cum afirmă revista „Sicher ist sicher", nr. 68 din 1956, care comentează acest procedeu ingenios, numărul accidentelor s-a micșorat cu mult în urma campaniei „Gertrud".

se impune totuşi o astfel de prezentare a problemelor, care să trezească reflexul de apărare.

Îmbunătăţirea simţitoare a propagandei protecţiei muncii, deci inclusiv a afişelor, poate fi obţinută după părerea noastră în special atunci cînd, cerinţele pe care ea le promovează vor fi asociate într-o mai mare măsură cu alte preocupări (profesionale, familiale, personale) ale muncitorilor şi tehnicienilor.

În cele de mai sus ne-am referit îndeosebi la sarcinile care revin afişului de protecţia muncii şi la unele modalităţi prin care el le poate duce la îndeplinire. Ceea ce interesează firește în primul rînd este efectul concret pe care-l produce afişul asupra diferitelor categorii de muncitori care manifestă, după cum am menţionat, atitudini diferite faţă de problemele securităţii muncii. Literatura despre afişul publicitar aminteşte în legătură cu efectele pe care le determină acest tip de afiş despre existenţa unor etape distincte cărora le-ar corespunde mai întîi stîrnirea unui anumit interes, apoi apariţia dorinţei de cumpărare, urmată de o convingere fermă şi, în sfîrşit, însăşi decizia cumpărării etc.* În cazul de faţă problema este mult mai complicată. Efectele se manifestă în cele mai diferite împrejurări, uneori cu multă întîrziere şi într-un mod cu totul neaşteptat. Trebuie subliniat în legătură cu aceasta că este aproape imposibil de determinat eficacitatea ca atare, că „este incorect şi chiar imposibil să se controleze eficacitatea afişelor prin prelucrarea statistică a indicilor de reducere a traumatismelor deoarece în acelaşi timp cu folosirea afişelor se realizează şi alte măsuri organizatorice şi tehnice" (12). Este necesar să se ţină seama de modul concret în care reacţionează una sau alta dintre categoriile de muncitori faţă de afiş ca atare. Motivaţiile care se dovedesc esenţiale pentru atitudinea pe care o ia cel vizat faţă de cerinţele exprimate de afiş depind tocmai de modul acesta specific de a reacţiona faţă de cele prezentate în afiş. Problema este cu atît mai importantă, cu cît cei care se dovedesc pasivi faţă de problemele protecţiei muncii manifestă de cele mai multe ori o atitudine de indiferenţă şi faţă de afişul de securitate a muncii. Mai ales atunci cînd afişul este de o calitate îndoielnică devine el însuşi o sursă a indiferenţei lor. Se întîmplă uneori următoarea situaţie. Cei mai conştiincioşi muncitori, fie că nu mai acordă atenţia cuvenită afişului („nu mă vizează"), ceea ce e firește dăunător, fie că sînt, tot ei, cei care primesc critica exercitată (exact ceea ce se întîmplă cu elevii conştiincioşi care vin cu regularitate la şcoală, dar care tocmai datorită acestui fapt trebuie să asculte de fiecare dată apostrofările pe care le face profesorul la adresa celor absenţi). Există încă destule împrejurări în care muncitorii interpretează în felul lor cele zugrăvite în afiş („e valabil pentru alţii, dar nu pentru mine"). Alteori se opresc asupra unor aspecte particulare (maniera grafică în care sînt prezentate problemele) sau examinează aspectele tehnice ale problemei, fără legătură cu implicaţiile securităţii muncii. În decursul lucrării ne vom referi în repetate rînduri la diferite atitudini manifestate faţă de conţinutul şi forma afişului, trăgînd în legătură cu aceasta o serie de concluzii practice privitoare la modul în care trebuie conceput acesta.

* Vezi F. W. Crosse, *Traité complet de publicité*, Paris, 1939.

C. SPECIFICUL ELEMENTELOR INTUITIVE ALE AFIȘULUI DE PROTECȚIA MUNCII

Referindu-ne în cele de mai sus la sarcinile afișului de securitatea muncii, am amintit printre altele și despre rolul specific pe care-l joacă elementele intuitive ale afișului în concretizarea instrucțiunilor de protecția muncii. În legătură cu aceasta se impun unele precizări menite și ele să atragă atenția asupra unor aspecte caracteristice ale afișului de protecția muncii.

Larga utilizare pe care și-a găsit-o afișul în cele mai diferite domenii trebuie pusă, firește, în primul rînd în legătură cu forța de atracție pe care o exercită asupra oamenilor imaginile plastice sugestive. Menirea specială pe care o îndeplinește afișul de protecția muncii evidențiază însă și unele valori intrinsece ale imaginii. Ca orice gen de artă, afișul redă realitatea prin mijlocirea unor imagini concret-senzoriale care exprimă situații tipice. Reproducînd prin imagini individualizate aspecte caracteristice ale protecției muncii, afișul trebuie să recurgă la o astfel de prezentare, încît acestea să fie apoi reproduse la rîndul lor cît mai activ în mintea muncitorului. Afișul își îndeplinește scopul numai dacă îmbogățește în permanență reprezentările și noțiunile muncitorului în domeniul considerat. Tocmai de aceea trebuie evitate generalizările excesive cu caracter abstractizant, ca și exagerarea elementelor particulare concret-situative și aceasta în primul rînd pentru că pot crea celor ca le percep impresia că cele abordate în afiș nu-i privesc cîtuși de puțin. În legătură cu aceasta, trebuie subliniat și un alt aspect. Deși afișul de securitate prezintă probleme din domeniul de specialitate al celor vizați, cu toate că aceștia stăpînesc noțiunile de bază cu privire la măsurile de protecția muncii, este necesar să se pornească de la considerentul că problemele care fac obiectul unuia sau altuia dintre afișe nu sînt evidente prin ele însele. Așa se explică, printre altele, de ce afișele sînt însoțite și de texte. Menirea textelor este tocmai de a fixa și mai precis ideea avută în vedere. Ne referim aici însă la faptul că însăși imaginea trebuie să facă lucrurile cît mai evidente. Orice muncitor știe că nu e bine să lucreze într-un mediu îmbîcsit de praf. Dacă însă un fascicul de lumină străbate un strat dens de praf sau dacă i se arată penetrația prafului în plămîni și efectele care rezultă de aici, apare mai evidentă necesitatea de a se feri (se știe din experiența fiecăruia că iarna te ferești mai ușor de cei gripați. Expirarea aerului fiind marcată printr-un abur foarte vizibil, reușești să te ții mai la distanță). Toate aceste considerații, subliniind atenția deosebită care trebuie acordată prezentării grafice, nu pledează însă de loc, după cum vom arăta și în capitolul următor, în favoarea soluțiilor naturaliste. Problema care se pune este însă aceea ca afișul să exprime totul cu cît mai multă claritate; el trebuie să indice dintr-odată „acel ceva" care corespunde îndatoririlor muncitorilor față de o anumită măsură concretă de protecția muncii. De aici decurge nu diminuarea, ci sporirea exigenței în realizarea lui. Faptul că, prin natura cerințelor pe care le promovează, afișul de protecția muncii limitează într-o oarecare măsură posibilitățile de stilizare, nu justifică cu nimic neglijarea realizării lui la un înalt nivel artistic.

Scanned with OKEN Scanner

Amintim aici (cu rol ilustrativ) despre două momente care atestă, fiecare în felul lor, rolul specific pe care îl joacă elementele intuitive în declanşarea unor reacţii adecvate cerinţelor promovate de afişul de protecţia muncii. Din nevoia firească de a verifica dacă comportamentul faţă de tehnica securităţii corespunde întru totul normelor în vigoare, în special cei care se găsesc la începutul activităţii în uzină, confruntă atitudinea lor la locul de muncă cu cele zugrăvite pe afiş. Ei au fost instruiţi, li s-au dat o serie de indicaţii. Afişul aminteşte însă toate acestea într-o manieră faţă de care ei se dovedesc deosebit de receptivi. Găsindu-se de multe ori în imediată apropiere, afişul poate fi consultat neîncetat. Raportarea expresă la imaginea şi textul afişului, are darul de a le întări siguranţa în muncă. „Sînt în regulă, pot fi liniştit" — acesta e de multe ori rezultatul confruntării. Un alt moment, de altfel mult mai tipic — deşi, în genere, mai greu de pus în evidenţă —, este acela al analogiei care se stabileşte la un moment dat, de obicei cu totul spontan, într-o anumită situaţie concretă de muncă şi imaginea afişului, respectiv reprezentarea acestuia în mintea muncitorului. Cînd se strică o unealtă, muncitorul se simte mai curînd îndemnat s-o schimbe, în cazul în care în mintea lui stăruie imaginea consecinţelor care pot rezulta din utilizarea ei în stare de defecţiune. Este greu de spus în ce măsură se manifestă aici în primul rînd influenţa afişului sau a unei alte forme de propagandă a protecţiei muncii. Practica îndelungată a demonstrat însă că este nevoie de însumarea diferitelor mijloace care să înrîurească fiecare în felul lor comportarea muncitorilor.

Cu privire la menirea afişului de a îmbogăţi în permanenţă reprezentările şi noţiunile de tehnica securităţii, considerăm necesar să ne referim aici la unele aspecte psihofiziologice. Acestea ni se par importante mai ales pentru că lărgesc perspectiva din care pot fi privite implicaţiile problemei.

Primul aspect se referă la importanţa reprezentărilor intenţionate în formarea şi consolidarea unor deprinderi motorii. În procesul însuşirii profesiunii şi al perfecţionării ei, care include şi asimilarea normelor corespunzătoare de securitatea muncii, rolul reprezentărilor examinat în dinamica lor nu poate fi subliniat îndeajuns. Afişul de protecţia muncii constituie în această direcţie un element de valoare, care poate acţiona — ca să folosim expresia lui M. A. Cerevkov (3) — ca un „reglator de direcţie" şi, în acelaşi timp, în măsura în care îndeamnă la inhibarea anumitor reacţii, ca un „îngrăditor de mişcare". În acest sens ni s-a părut, de pildă, foarte indicat sistemul folosit în unele întreprinderi, în care afişul a fost folosit în completarea instruirii verbale pentru explicitarea şi exemplificarea tehnicii securităţii muncii. Folosirea afişelor în cadrul prelegerilor periodice de instruire în probleme de tehnica securităţii ni se pare deosebit de potrivită. Ea îngăduie o atitudine activă faţă de conţinutul celor prezentate, ceea ce determină totodată o memorizare mult mai temeinică a ideilor difuzate de afiş.

Foarte indicate pentru reproducerea mintală a unor mişcări cerute de o anumită activitate ni se par suitele de afişe care detaliază modul în care trebuie efectuată acea activitate (aşa se procedează, de pildă, în prezentarea etapelor distincte necesare ridicării corecte (fără eforturi nutile) a anumitor greutăţi — lăzi, saci etc.).

Scanned with OKEN Scanner

În al doilea rînd, ne referim la particularitatea proceselor de iradiere dintr-un sistem de semnalizare în celălalt în fazele de automatizare. E. Fischbein a demonstrat printr-o serie de probe de laborator că automatizarea dobîndită pentru un excitant se manifestă și în cazul înlocuirii excitantului corespunzător din celălalt sistem de semnalizare. „Dacă se formează un stereotip dinamic motric în care un lanț de mișcări este declanșat de un excitant verbal, înlocuirea la un moment dat a excitantului verbal cu excitantul direct corespunzător determină de asemenea declanșarea sistemului automatizat de reacții" (6). Fenomenul, precizează autorul, se constată și în proba inversă. În cazul de față, avem de-a face în special cu automatizări fixate cu ajutorul instrucției verbale. Afișul joacă în mare măsură tocmai rolul excitantului direct, care poate să ajute — fie la nivelul percepției, fie la cel al reprezentărilor —, la declanșarea reacțiilor adecvate. Condiția esențială este însă să exprime fără echivoc ideea pe care e chemat s-o ilustreze.

D. RAPORTUL DINTRE NEGATIV ȘI POZITIV

Avînd misiunea de a învăța și frecvent pe aceea de a dezvăța afișul de protecția muncii îndeplinește funcții educative complexe. Este necesar să se recurgă deseori la prezentări paralele, aspectele pozitive fiind puse față în față cu cele negative. Problema cînd trebuie și cînd nu trebuie să se recurgă la o astfel de prezentare, precum și modalitatea în care se cere realizată combinarea celor două aspecte depinde de foarte mulți factori. Aici ne interesează îndeosebi implicațiile principiale ale problemei.

După cum am avut prilejul să menționăm, exprimarea în afiș atît a aspectelor pozitive, cît și a celor negative se dovedește extrem de utilă nu numai pentru cei care nu respectă normele de protecție, dar și pentru cei care le aplică cu regularitate. Zdruncinînd în primul caz deprinderile contrare spiritului de prevedere și în genere protejării muncii, prezentarea comparativă a elementelor pozitive și negative consolidează în cel de-al doilea caz deprinderile necesare asigurării securității individuale formate în procesul activității profesionale. Problema raportului dintre pozitiv și negativ în afișul de protecția muncii este înțeleasă uneori într-un mod eronat, fie că prezentarea elementelor negative se face folosindu-se accente terifiante, fie că se tinde spre evitarea oricăror referiri la aspecte negative sau la diminuarea excesivă a acestora. Cele mai multe dintre lucrările consacrate afișului de protecția muncii subliniază efectul dăunător al afișelor cu caracter de groază. Doctor Raymond remarcă în lucrarea citată (16) efectele paralizante ale acestora. J. Zurfluh, într-o carte consacrată prevenirii accidentelor de muncă, comentînd lucrările dr. Raymond, menționează într-o notă explicativă următoarele în legătură cu acest tip de afiș : „Un afiș (sau un alt mijloc vizual) terifiant se exprimă la nivelul cortical printr-o inhibiție, căci altfel s-ar depăși limita superioară a intervalului de intensitate prin care efectul excitației condiționate rămîne proporțional cu intensitatea excitantului" (25). Referindu-se apoi la o cercetare întreprinsă de Winsenius și Schowstra (Olanda) asupra a 750 de afișe

americane „prezentînd un caracter agresiv", Zurfluh arată că aceştia au ajuns, pe baza unor ipoteze diferite, la aceeaşi concluzie. Afişele terifiante sînt încă destul de frecvent folosite în Apus. Psihologul K. Kettner (10) din Viena a publicat rezultatele unei anchete efectuate într-o uzină austriacă. Printre altele se referă la reacţia muncitorilor faţă de un astfel de afiş terifiant (afişul prezenta pe prim plan o mînă cu toate degetele amputate; imaginea mîinii sîngerînde era înconjurată de pînza unui fierăstrău circular). Semnalînd atmosfera de groază care se desprinde din acest afiş „care întăreşte teama şi nesiguranţa în faţa maşinii", autorul conchide că aceasta „determină o reacţie de împotrivire faţă de orice afiş de prevenire a accidentelor".

Imaginile de groază sînt fără îndoială paralizante. Este însă cu totul greşită tendinţa de a trage de aici concluzia că nu trebuie arătate de loc laturi negative. Experienţa a demonstrat că afişele care înfăţişează numai aspecte pozitive nu se dovedesc întotdeauna eficiente. „...Numai folosirea unor afişe cu imagini pozitive, fără nici un fel de sugerare a pericolului unui loc de muncă, este ineficace. Tocmai de aceea se impune folosirea de la caz la caz a unor imagini sugestive care să înfăţişeze printr-un limbaj direct sau abuziv urmările atitudinilor incorecte faţă de măsurile de protecţia muncii. În cazul în care accidentele se produc acolo unde există mijloace deosebit de bune de prevenire, este evident că trebuie pus accentul mai mult pe latura negativă. Acest lucru este valabil şi pentru sectoarele în care neglijenţele pot să se repercuteze şi asupra altor muncitori. De aceea considerăm indicat afişul polonez adresat şoferilor care conduc maşina în stare de ebrietate. Afişul sugerează prin imaginea simbolică a două mîini cadaverice încleştate pe volan consecinţele tragice care decurg dintr-un astfel de act inconştient. În toate cazurile în care se foloseşte comparaţia „pozitiv-negativ" trebuie manifestată o grijă cu totul specială pentru marcarea deosebirilor caracteristice dintre pozitiv şi negativ (confundarea lor poate crea o stare de nesiguranţă la locul de muncă).

Strîns legată de problema raportului dintre prezentarea pozitiv-negativ, avînd totuşi o sferă de sine stătătoare, este şi problema raporturilor dintre sferele afective şi raţionale. Aspectele pozitive trebuie să pună în evidenţă nu numai modul corect în care urmează să se comporte muncitorul în vederea aplicării unei indicaţii de securitate a muncii, dar, pe cît posibil, şi avantajele care decurg dintr-o astfel de comportare. Pe de altă parte, elementul negativ nu trebuie să se reducă la ilustrarea modului în care nu trebuie să se procedeze; el trebuie completat, evident de la caz la caz, cu aspecte privind urmările care rezultă din ignorarea normelor de securitatea muncii. Rezultă de aici nu numai o participare raţională, înţelegerea modului în care trebuie sau nu trebuie să fie efectuat un anumit lucru, ci şi una de ordin afectiv, uneori chiar deosebit de intensă.

Unii psihologi care s-au ocupat cu îmbunătăţirea propagandei de protecţia muncii se referă în acest sens, de obicei, la elementele afectiv şi raţional ca la două laturi de sine stătătoare. Deosebindu-le în mod net, le şi opun deseori pe una celeilalte. De cele mai multe ori se propagă ideea accentuării elementelor afective. Aceasta corespunde constatării că afişele de protecţia muncii, ca şi alte tipuri ale genului, nu sînt încă deajuns de

apropiate de sensibilitatea umană. Opinia aceasta, de altfel justă, nu trebuie realizată însă, după părerea noastră, prin diminuarea valorilor așazise raționale. În această ordine de idei, considerăm oarecum artificială însăși împărțirea în mijloace raționale și afective pe care o face și revista „Neue Werbung" (15). Mobilizarea intelectului nu contrazice de loc participarea afectivă. „... Gîndurile abstracte declanșează uneori chiar și cele mai arzătoare și mai pătimașe sentimente", scrie S. L. Rubinstein (20). Pot exista, evident , afișe care să solicite într-o mai mare măsură decît altele participarea proceselor de gîndire. Aceasta este însă o altă chestiune, care privește problema relațiilor dintre rațional și intuitiv și care are în vedere, printre altele, unele particularități tipologice.

Trebuie amintit aici și de un alt aspect de ordin principial cu privire la implicațiile raporturilor dintre rațional și afectiv. Semnificația măsurilor de securitatea muncii, văzută în complexitatea ei, angajează pe om într-o multitudine de raporturi : față de el însuși, față de familie, față de societate etc. Problematica protecției nu trebuie să fie limitată în ceea ce privește modul ei de oglindire în afiș la prezentarea unor aspecte strict legate de activitatea sa concretă de muncă. Cadrul trebuie lărgit în permanență pînă la asimilarea tuturor fațetelor cotangente, care se dovedesc adecvate potențării ideii de securitate (referiri la viața de familie, la preocupări personale, cultural-sportive etc.). În foarte multe situații este obligatorie reproducerea cadrului sever al muncii, al uzinei. Nu însă în toate. O cît mai mare varietate de planuri nu corespunde numai necesității de a alunga monotonia. Este dictată în primul rînd de nevoia găsirii unor factori raționali și afectivi cu o mai mare forță de convingere, care să exprime, printre altele, cu o cît mai mare claritate, avantajele care decurg dintr-un comportament atent față de măsurile de protecția muncii (rezultate bune în muncă, sănătate, desfășurarea activității preferate etc.).

Realizarea unei astfel de viziuni în care omul este raportat la propria lui realitate complexă examinat în relațiile sale variate cu cei din jur, solicită din partea artistului o perspicacitate psihologică deosebită. Concepută simplist, ca o simplă schimbare de decor, ea poate dăuna, atenuînd în primul rînd ascuțișul problemei. Indiferent însă de cadrul la care recurge, este indicat ca afișul să înfățișeze înainte de toate imaginea omului, și aceasta dacă se poate chiar pe prim plan. Este, după părerea noastră, una dintre condițiile esențiale ale „umanizării" afișului.

În esență, afișul de securitate a muncii trebuie să se refere la totalitatea manifestărilor omului muncii ; amplificînd deopotrivă laturile raționale, ca și pe cele afective, el trebuie să declanșeze reacțiile voliționale necesare.

E. UNELE IMPLICAȚII PSIHOLOGICE ALE DIFUZĂRII AFIȘULUI DE PROTECȚIA MUNCII

Realizarea unei bune difuzări, departe de a constitui o simplă problemă tehnică, implică luarea în considerare a numeroși factori.

Trebuie să se țină seama în primul rînd de ansamblul mijloacelor tehnice și propagandistice utilizate în scopul asigurării protecției muncii.

Scanned with OKEN Scanner

Dependenţa afişului de celelalte mijloace se dovedeşte extrem de mare. „Existenţa afişelor de tehnica securităţii nu înlocuieşte niciodată şi nu trebuie să înlocuiască instrucţiunile obligatorii de tehnica securităţii la locul de muncă. Afişele constituie un mijloc vizual necesar, care reaminteşte cerinţele concrete ale tehnicii securităţii; ele trebuie să ne facă să îndeplinim aceste cerinţe" (12). Chiar dacă este realizat la un nivel superior şi difuzat în cantităţi mari, el nu poate acoperi deficienţele din sistemul instruirii verbale. Luat separat, afişul este neeficient. În unele cazuri, difuzarea afişelor nu se face în strînsă corelaţie cu ansamblul măsurilor de protecţia muncii. Ele nu sînt concepute ca elemente auxiliare, destinate să reamintească noţiuni cunoscute îndeosebi pe baza instructajelor la locul de muncă, ci, dimpotrivă, ca mijloace care trebuie să înlocuiască astfel de instrucţiuni. Imaginea pereţilor acoperiţi cu tot felul de afişe, fetişismul cantitativ dă astfel iluzia datoriei împlinite. Nu trebuie trasă însă de aici concluzia că afişul nu are o valoare în sine. Este adevărat că este organic legat de celelalte mijloace, dar îşi are şi el independenţa sa, fie ea şi cu totul relativă. Astfel, de pildă, dacă se procedează la scoaterea afişelor dintr-o uzină fără să se asigure înlocuirea lor la timp, aceasta poate determina o diminuare a preocupărilor pentru protecţia muncii (un astfel de efect poate rezulta nu numai din faptul că muncitorii sînt privaţi de un excitant care influenţa comportarea lor, dar şi pentru că absenţa ca atare poate crea impresia că înseşi măsurile respective de tehnica securităţii nu mai prezintă interes).

Este necesar să se ia în considerare unele trăsături caracteristice pentru propaganda protecţiei muncii, precum şi altele specifice afişului. După cum s-a mai spus, problemele securităţii muncii, deşi foarte importante, nu aduc satisfacţii deosebite. Aprecierea aceasta este valabilă în primul rînd şi pentru afiş, care pune în evidenţă acuitatea problemelor securităţii muncii. Pe de altă parte, trebuie avut în vedere că afişul promovează lucruri de obicei cunoscute muncitorilor. Cei mai mulţi posedă bune cunoştinţe în domeniul securităţii muncii. Paralel cu pregătirea tehnică, s-a ridicat şi pregătirea lor cultural-artistică. Ei au astăzi nenumărate ocazii să-şi dezvolte gustul artistic şi în domeniul artelor plastice. Afişul de protecţia muncii se interferează în uzină cu alte mijloace ilustrate care se prezintă la un nivel grafic din ce în ce mai ridicat. Trebuie amintită în sfîrşit împrejurarea că, spre deosebire de multe genuri de afiş care sînt percepute mai mult în treacăt, afişul de protecţia muncii, amplasat chiar pe locul de muncă, stă deseori în faţa muncitorului. Împrejurarea de a fi expus chiar în preajma celui căruia i se adresează prezentînd o serie de avantaje, aduce după sine şi neajunsuri şi, în primul rînd, pe acela că se stinge mult mai repede interesul faţă de un astfel de stimul.

Din toate acestea rezultă, firesc, în primul rînd îndatorirea de a îmbunătăţi calitatea afişelor, de a spori forţa lor de persuasiune. Cele de mai sus demonstrează în acelaşi timp necesitatea unor măsuri speciale în sistemul difuzării afişelor. Menirea acestor măsuri este printre altele să împiedice apariţia unor fenomene negative (monotonia, plictiseala, indiferenţa sau chiar crearea unei atmosfere de nesiguranţă, de anxietate).

Scanned with OKEN Scanner

În cele de mai jos ne referim la unele modalități care ar putea contribui la asigurarea unei difuzări eficiente:

a) O condiție esențială este asigurarea unei cît mai mari varietăți a afișelor. Realizîndu-se treptat o diversificare tematică în funcție de cerințele diferite ale practicii (tipuri de accidente și boli profesionale, categorii de echipament de protecție etc.), este necesar să se sporească în același timp efortul în direcția modului de prezentare a uneia și aceleiași teme. O astfel de înnoire, care să implice atît o varietate tematică mai mare, cît și reluarea, de fiecare dată într-o altă perspectivă, a acelorași teme poate asigura un portofoliu de afișe indispensabil pentru realizarea unei difuzări selective.

O mai mare varietate poate fi obținută de asemenea prin îmbogățirea formelor artistice de redare a problemelor protecției muncii. Importanța îmbogățirii formelor artistice de exprimare (simbolic, didactic, umoristic etc.) corespunde nu numai necesității de a combate monotonia, dar și combaterii altor neajunsuri pe care le aduce după sine difuzarea unor afișe realizate în aceeași manieră. Afișe cu o tematică diferită, realizată însă în același mod, riscă să se anuleze reciproc. Asemănările pe planul formei pot determina confundarea conținutului. Muncitorul presupunîndu-le cunoscute, nu le acordă importanța cuvenită, chiar dacă ele sînt expuse la intervale diferite (se constată deseori și foarte pronunțate asemănări exterioare — de pildă același cadru —, care accentuează și mai mult confuzia semnalată). Îmbogățirea formelor artistice de prezentare îngăduie o exprimare mult mai nuanțată a diferitelor procese psihice la care face apel afișul. Problemele protecției muncii, care prin natura lor sînt oarecum seci, pot fi prezentate astfel mult mai viu și mai convingător.

b) Strîns legată de problema varietății afișelor este și cea a înlocuirii lor regulate. Schimbarea sistematică introduce în sistemul de difuzare un element de ritmicitate care prin el însuși exercită o anumită influență. Este greu de realizat o schimbare la intervale regulate; cu toate acestea, trebuie să se țină seamă și de o astfel de posibilitate. După cum ne-au confirmat și cercetările noastre, un afiș uitat pe perete își pierde aproape complet forța de atracție. El se transformă într-un element al ambianței. Creîndu-se un portofoliu de afișe, se poate realiza și reluarea sistematică a afișelor care s-au dovedit mai eficiente. O astfel de alternare, care asigură o mai bună unitate a continuității și discontinuității, este mai evidentă decît cea care se realizează prin schimbarea la intervale foarte mari a unor afișe cu totul diferite între ele. Durata expunerii unui afiș depinde de o serie de factori, printre altele de însăși natura temei pe care o înfățișează (dacă prezintă indicații cu caracter general sau un aspect parțial) sau de forma artistică de prezentare (cele umoristice se bagatelizează mai repede decît cele cu caracter simbolic), de experiența muncitorilor etc. La unele implicații ale problemei ne vom referi în cursul lucrării.

c) Afișul de securitate a muncii trebuie luat ca atare chiar înainte de a fi propriu-zis perceput (de aceea se recomandă și un anumit loc de afișare, un sistem anumit de îndrumare spre afiș etc.). O astfel de „orientare anticipativă" trebuie să compenseze într-un fel neajunsul care derivă din natura sa de instrument indirect de agitație. Într-o expoziție fixezi

Scanned with OKEN Scanner

fiecare tablou în parte. În cazul de faţă trebuie să se formeze adevărate deprinderi care să orienteze pe nesimţite, dar sistematic, atenţia muncitorului. „Întrucît atenţia reflectă relaţia reciprocă dintre subiect şi obiect, ea conţine într-un anumit fel un dublu caracter. Pe de o parte, orientează spre obiect, pe de altă parte obiectul atrage atenţia asupra sa" (S.L. Rubinstein) (20). Rezultate eficiente în perceperea afişului pot fi asigurate astfel nu numai prin îmbunătăţirea valorii sale intrinsece, dar şi prin crearea unor mijloace prin care să fie stimulată preocuparea pentru găsirea lui.

În ceea ce priveşte amplasamentul afişului, ca şi, în genere, stabilirea distanţei de la care trebuie privit, precum şi în legătură cu timpul de percepţie, există o experienţă destul de largă stabilită printr-o serie de cercetări experimentale iniţiate îndeosebi de cei care s-au ocupat de problemele afişului publicitar, experienţă care poate fi valorificată şi cu privire la afişul de protecţia muncii. În legătură însă cu acest tip de afiş, considerăm indicat să se ţină seama îndeosebi de faptul că există multe posibilităţi în cadrul uzinelor de a aduce afişul chiar sub ochii muncitorului. De aici şi ideea amplasării lui în anumite cazuri chiar pe maşină sau pe locuri care implică sporirea atenţiei, în cabinetele tehnice, în cele de protecţia muncii etc.

★

Precizările cu privire la specificul psihologic al afişului de protecţia muncii au apărut în primul rînd din necesitatea unor limpeziri de ordin principial. Consideraţiile de ansamblu pe care le-au ocazionat au adus totodată după ele şi o anumită ordonare în mulţimea faptelor care trebuiau cercetate. Problema principală este însă aceea a găsirii unor mijloace care să contribuie în mod efectiv la sporirea eficacităţii acestui tip de afiş. Determinarea aspectelor specifice, esenţiale pentru realizarea acestui deziderat, nu constituie însă decît o premisă. Bizuindu-ne în mod special pe unele dintre consideraţiile privitoare la particularităţile psihologice ale afişului de securitate a muncii, în cercetările noastre propriu-zise am pornit de la punctul de vedere că îmbunătăţirea acestui instrument de protecţia muncii depinde în primul rînd de: 1) utilizarea unor forme mai variate şi mai expresive de prezentare artistică; 2) rezolvarea unor probleme specifice ale raportului dintre textul şi imaginea afişului; 3) adaptarea lui mai suplă la condiţiile specifice ale locului de muncă.

Ne-am ocupat, firește, numai de unele aspecte ale celor trei direcţii indicate mai sus. În ceea ce priveşte metodele de investigare, am considerat că pentru realizarea deziderateloor propuse sînt insuficiente ancheta, convorbirile, îndeobşte folosite, că se impune şi folosirea unor metode experimentale. Vom vorbi pe larg despre ele în cuprinsul lucrării.

III. DESPRE VARIETATEA FORMELOR ARTISTICE

Printre problemele care suscită încă multe discuţii contradictorii este şi cea care se referă la maniera prin care afişul de protecţia muncii ar trebui să exprime diversele probleme ale securităţii muncii. Într-o serie

de studii se contestă viabilitatea anumitor forme de influențare psihologică (de pildă a celor umoristice); „a rămas încă deschisă problema care din forme este mai eficientă", scrie E. Staffa (23) într-un articol apărut în R. S. Cehoslovacă, consacrat, printre altele, principiilor întocmirii afișelor de prevenire a accidentelor.

Am pornit de la aprecierea că discuțiile despre oportunitatea folosirii uneia sau alteia din formele de prezentare artistică (simbolic, umoristic, didactic etc.) au un caracter oarecum mecanicist, că controversa existentă în acest domeniu trebuie rezolvată prin folosirea selectivă a tuturor acestor forme de influențare psihologică. Pentru verificarea acestui punct de vedere am recurs la o metodă experimentală. Metoda folosită a fost aplicată pe un număr de 80 de subiecți de diferite vîrste și calificări. Corespunzător scopului urmărit, am denumit-o *metoda intitulării, reproducerii și selecției diferitelor tipuri de afișe*. Experimentul s-a desfășurat în două faze. În prima fază se prezentau subiecților în mod succesiv un număr de 7 machete de afiș (realizate experimental), care exprimau sub diferite forme (simbolic, umoristic, tragic etc.) aceeași idee tematică (respectarea stopului de circulație) *. Subiecții trebuiau să indice cîte un titlu adecvat pentru fiecare tip de afiș în parte ** (fiecare afiș se expunea cîte un minut).

Afișul nr. 1 constituie o îmbinare de mijloace obișnuite și *simbolice* (pericolul este sugerat indirect, prin construcția sub formă de cîrjă a stopului). Afișul nr. 2 redă o situație *obișnuită*. Posibilitatea de accidentare, exprimată mai mult aluziv, este sugerată în afișul nr. 3, prin mijlocirea unei situații *comice*. Al 4-lea afiș ne introduce direct în atmosfera *tragică* a unui accident. În afișul nr. 5, tragicul accidentului este prezentat sub o formă umoristică ce rezultă atît din maniera desenului, cît și din textul însoțitor, obținîndu-se un efect *tragicomic*. Afișul nr. 6 exprimă ideea prevenirii accidentelor de circulație exclusiv prin intermediul unui *simbol*. În ultimul afiș (nr. 7) s-a urmărit prezentarea problemei într-o „manieră *familiară*".

După 24 de ore, subiecții trebuiau să descrie amănunțit fiecare afiș perceput anterior și să reproducă titlurile date de ei. În a doua fază a cercetării, li se prezentau simultan subiecților toate cele 7 tipuri de afiș, cerîndu-li-se să le ierarhizeze (de la cel mai adecvat la cel mai nepotrivit)

---

* Necesitatea creării unor condiții egale în experiment ne-a determinat să uzăm de o temă dintr-un domeniu învecinat cu cel al protecției muncii, care prezenta avantajul de a fi comună și accesibilă pentru toți subiecții.

** Cerînd subiecților să indice cîte un titlu la fiecare afiș, am avut în vedere următoarele:

a) Prin „sistemul intitulării" au fost create condiții oarecum egale. Toți subiecții primind sarcina de a formula cîte un titlu pentru fiecare afiș în parte aveau aceeași preocupare. Nu aceleași rezultate se obțin în cazul acelor tipuri de experiment, destul de numeroase, care cer subiecților să privească cu cît mai multă atenție afișele care le sînt prezentate de către experimentator. Faptul că nu cunosc exact scopul urmărit determină o atitudine diferențiată față de sarcina fixată.

b) Avînd de făcut față unor cerințe concrete, imediate, subiecții nu se puteau gîndi că vor fi chestionați asupra celor percepute.

c) Ne interesa și valoarea în sine a titlurilor formulate de subiecți, gradul de generalizare, caracterul enunciativ sau explicativ al textelor date etc.

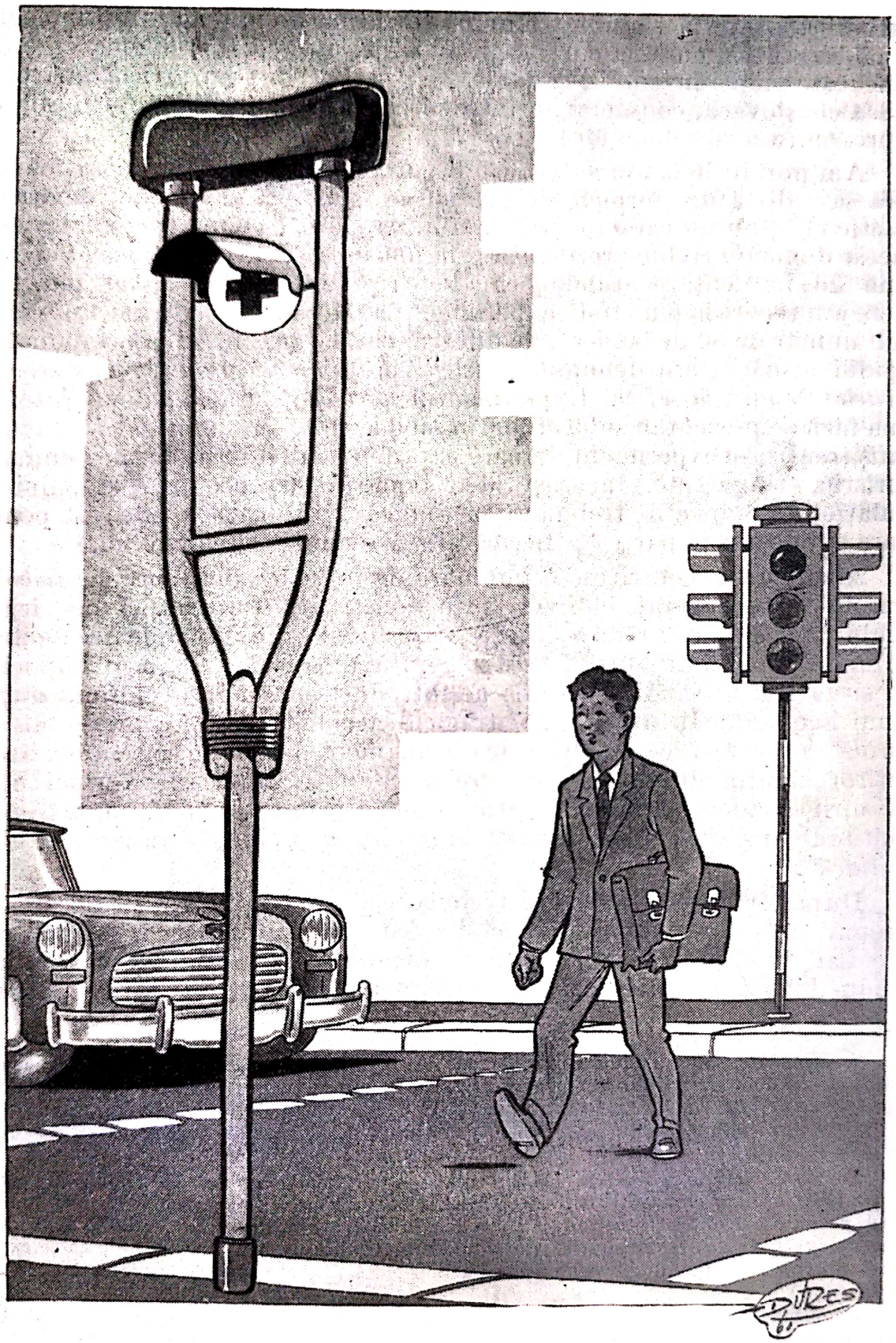
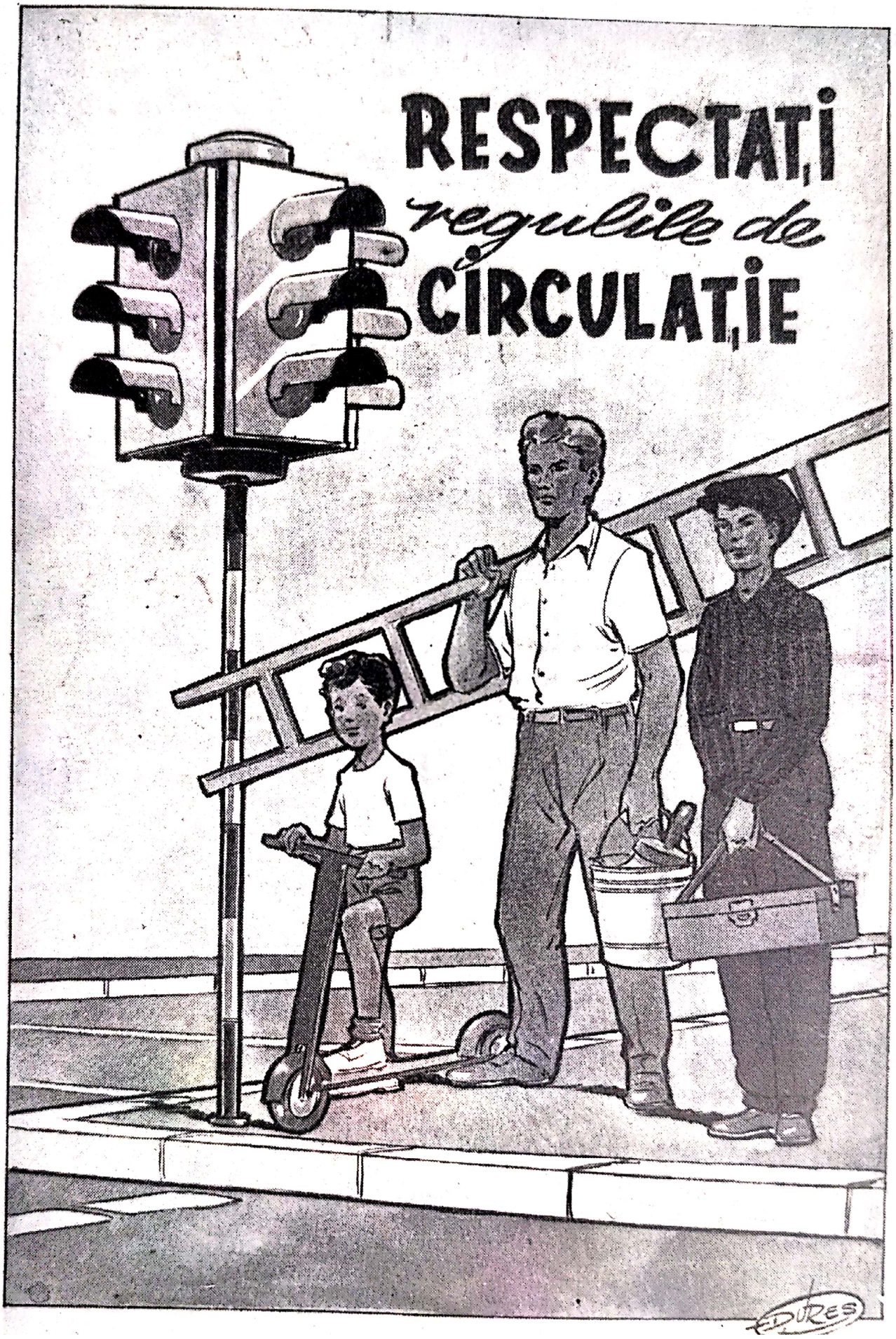


Fig. 1 — Afişul nr. 1

Scanned with OKEN Scanner


RESPECTAȚI
regulile de
CIRCULAȚIE
DURES

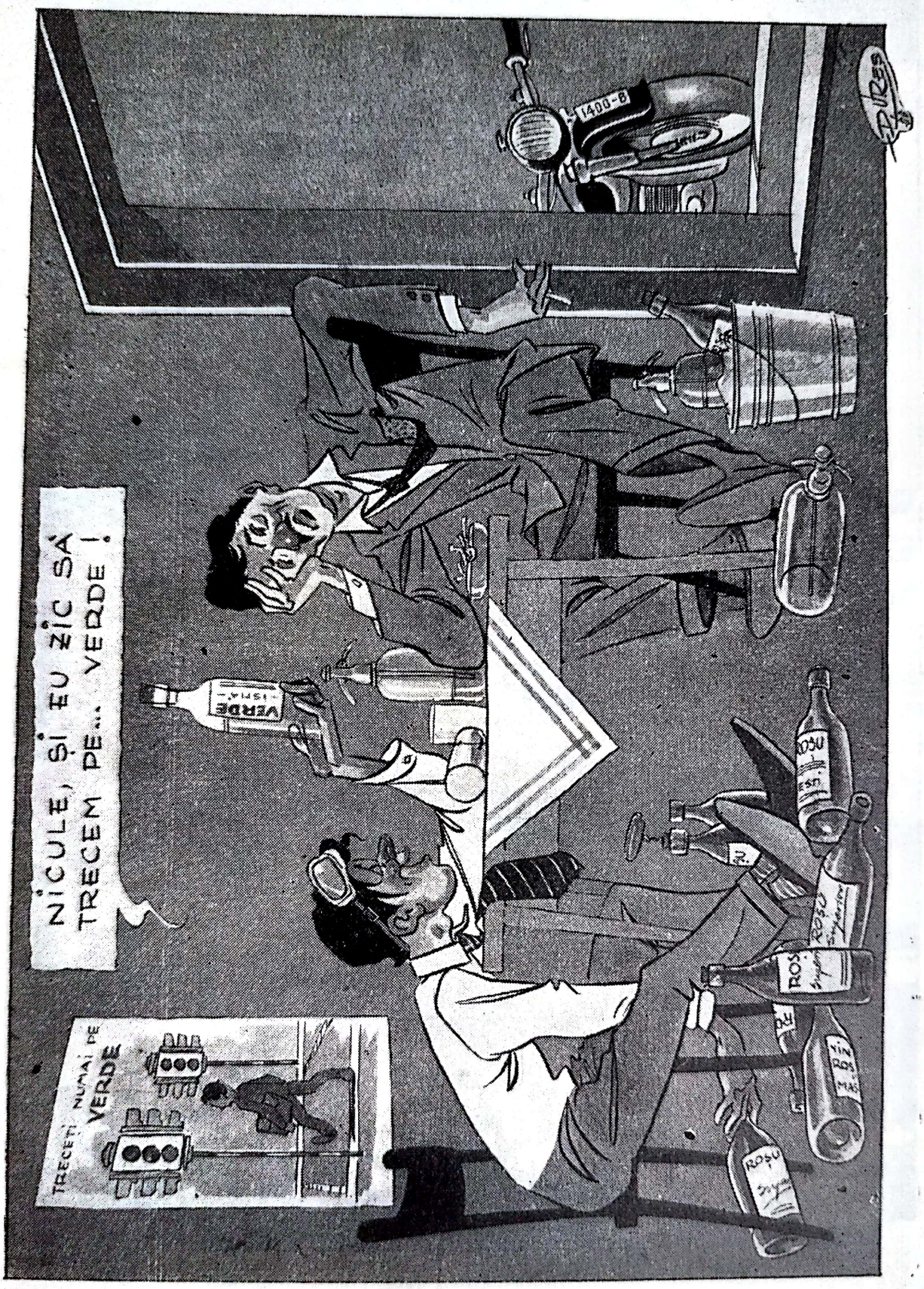


Fig. 3 — Aifșul nr. 3

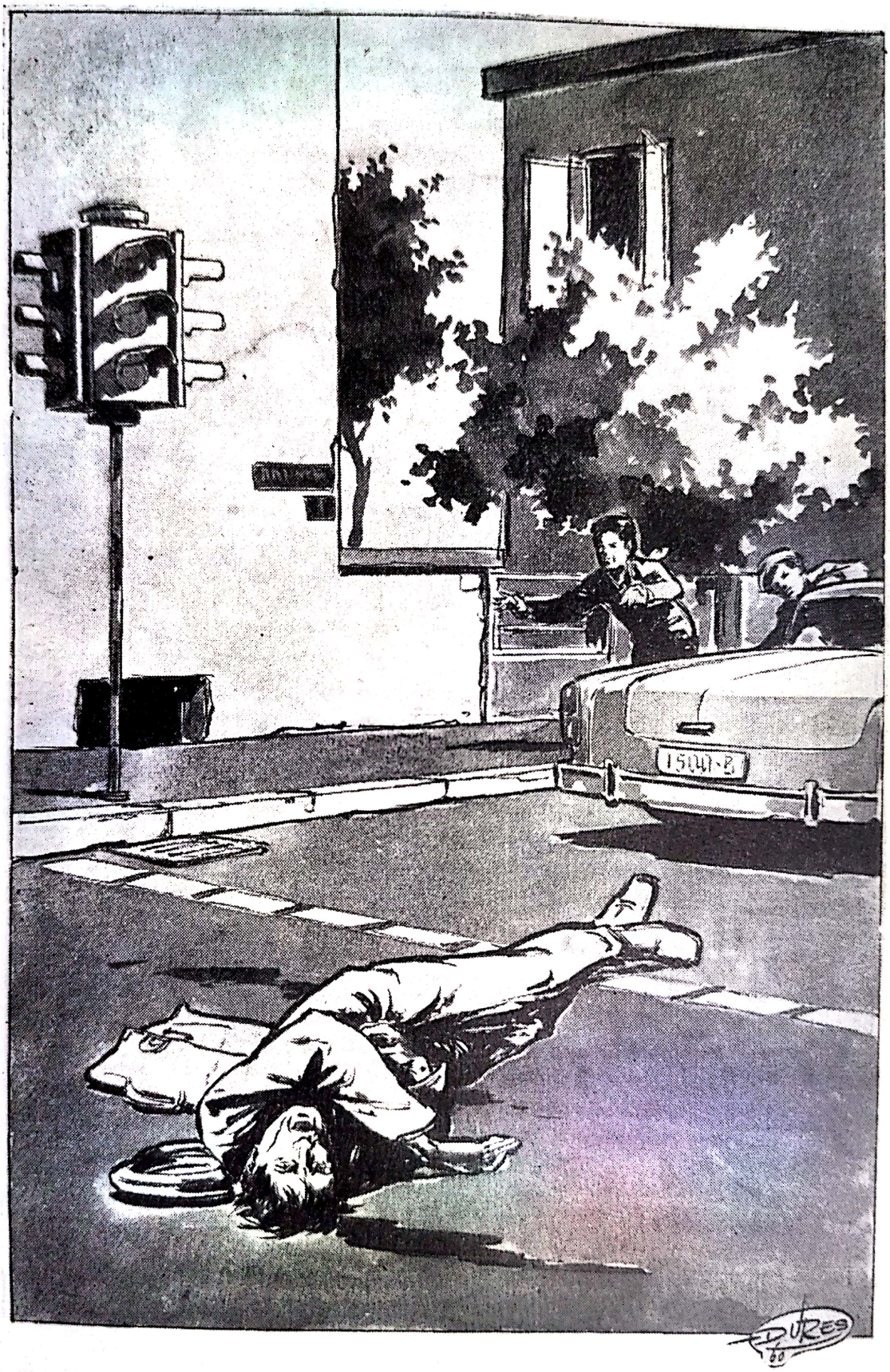


Fig. 4 — Afișul nr. 4

Scanned with OKEN Scanner

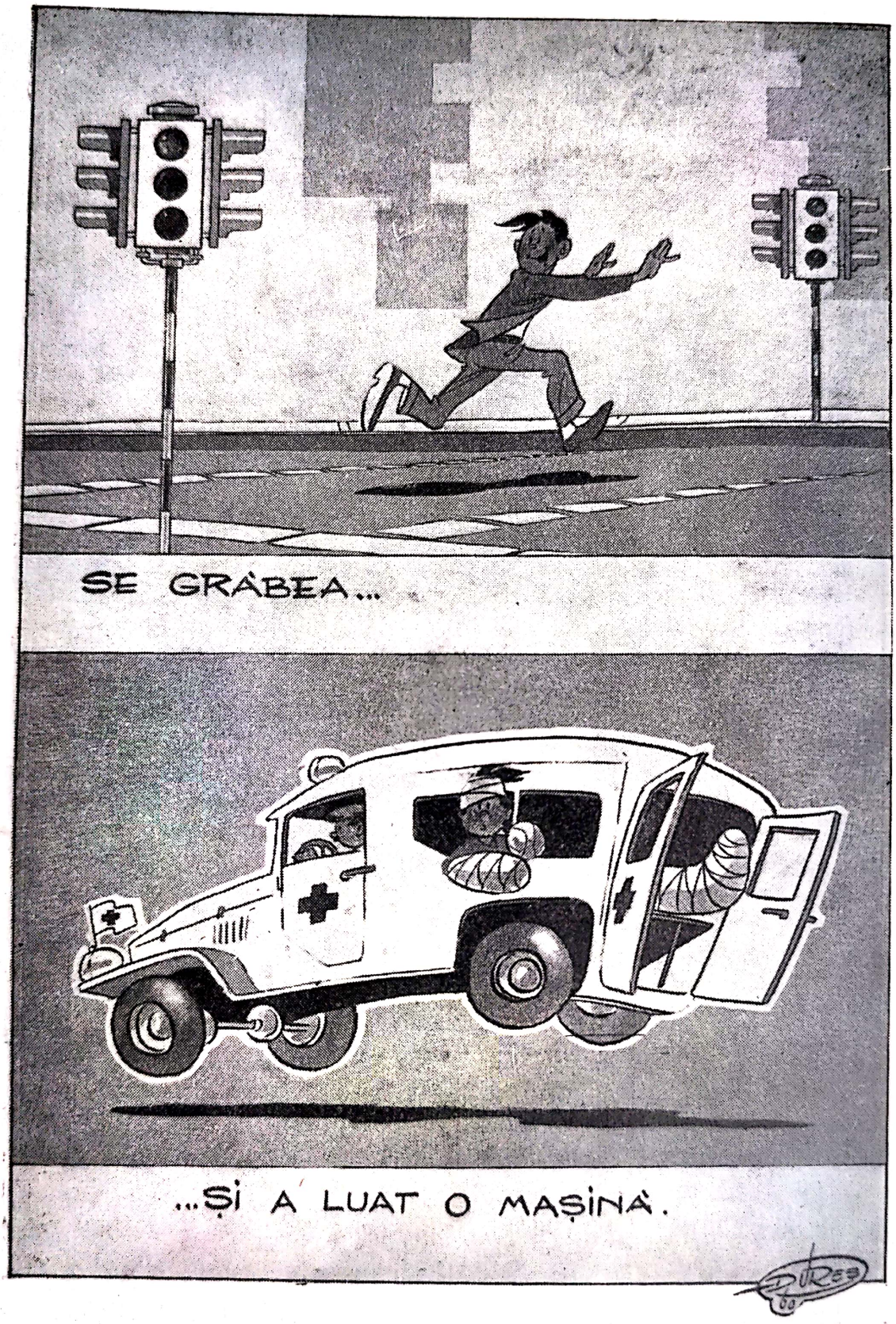


Fig. 5 — Afișul nr. 5

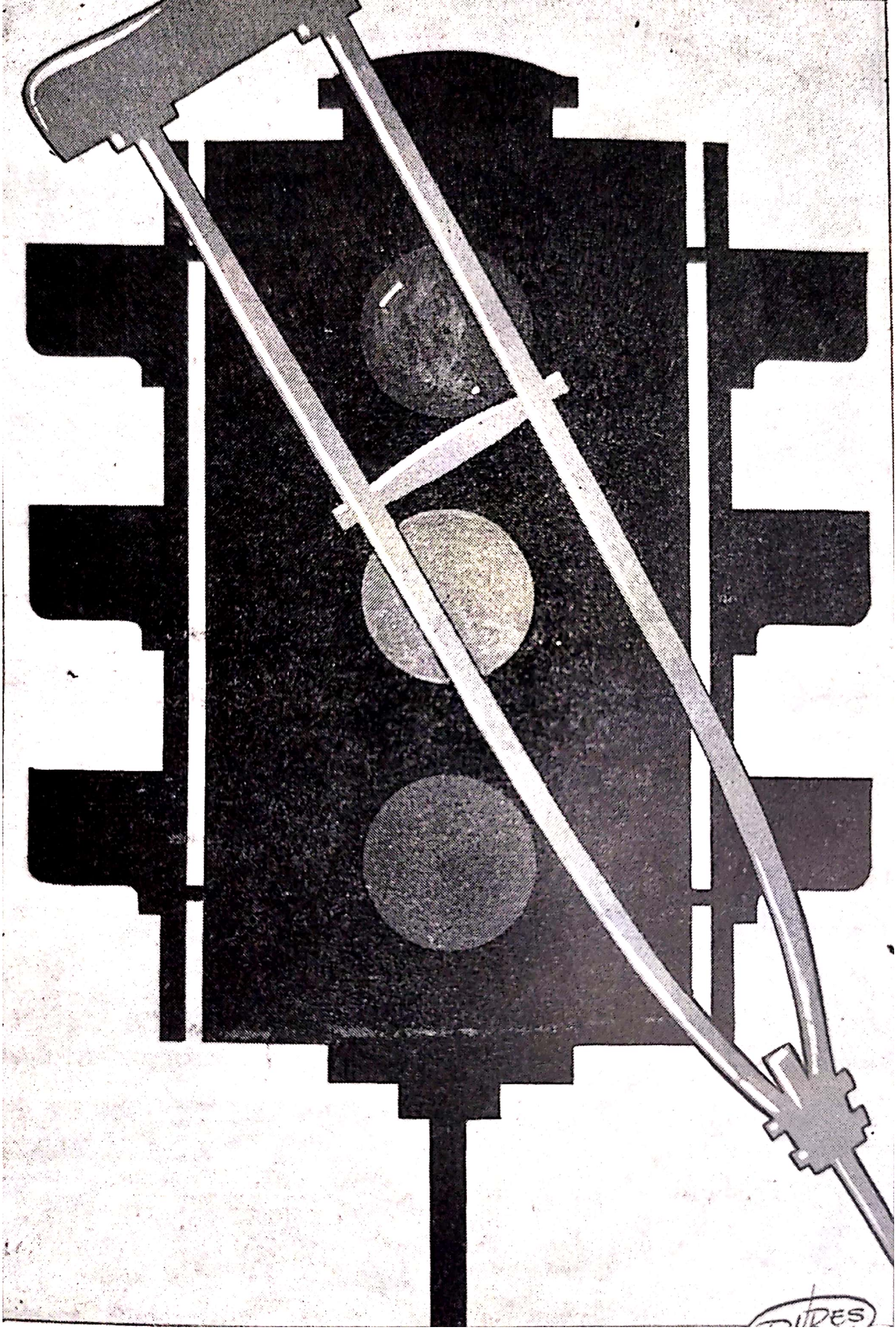


Fig. 7 — Afișul nr. 7

în raport cu ideea generală comună tuturor acestora. În continuare, li s-au prezentat subiecților 6 titluri pentru fiecare afiș în parte *, cu indicația să le ierarhizeze și pe acestea (de data aceasta în raport cu conținutul specific al fiecărui afiș). Toate cele 6 titluri erau adecvate afișului respectiv, însă variau după caracterul lor (didactic, comic etc.) **.

În mod special am urmărit prin acest experiment problema corelației dintre memorizarea involuntară și cea a selecționării active a afișelor. Prezentăm mai jos cîteva tabele care sintetizează rezultatele obținute:

Faza I a experimentului

Afișe	Caracterul textelor indicate de subiecți					
	Didactic	Tragic	Comic	Familiar	Simbolic	Banal
Simbolic I	51	4	—	—	4	21
Didactic	54	—	—	—	6	18
Comic	54	2	3	—	3	17
Tragic	41	5	1	—	4	27
Tragicomic	41	3	5	1	4	25
Simbol. II	29	9	4	—	2	19
Familiar	48	1	1	5	3	17

Afișele memorate

Simbolice	Didactice	Comice	Tragice	Tragicomice	Simbol. II	Familiar
44	53	68	69	59	47	75

* Textele date: *Pentru afișul nr. 1*: 1) Nu trece pe roșu. 2) Nu aștepți, nu ai răbdare / Vai de cap, vai de picioare. 3) Te avertizez Ionescule! 4) Unde nu-i cap... vai de picioare. 5) Neatenția „se sprijină" pe cîrjă. 6) Mulți au plătit cu viața neatenția lor. *Pentru afișul nr. 2*: 1) Cine pășește prea devreme... nu ajunge departe. 2) Ia și tu exemplu de la ei. 3) Așa trebuie să vă comportați în fața stopului. 4) Cine stă la stop cuminte / E pe drept un om cu... minte. 5) Prudența este mama înțelepciunii. 6) Mari nenorociri îi așteaptă pe cei care nu stau cu răbdare în fața stopului. *Pentru afișul nr. 3*: 1) Gîndește-te la tîlcul acestei glume. 2) Te-am zărit printre morminte. 3) Conducătorii moto nu au voie să bea în timpul serviciului. 4) Pînă la moarte e doar un pas. 5) Georgescule, te-așteaptă copiii acasă. 6) Aici de fapt glumim / Ca să vă... trezim (la realitate). *Pentru afișul nr. 4*: 1) Ce nenorocire! Învață și ține minte. 2) Imprudențele se plătesc scump. 3) De cîte ori nu te-am sfătuit să fii atent. 4) Dacă treci cînd stopul e pe roșu, poți fi accidentat grav. 5) Privind cu durere la cele întîmplate / Nu uitați totuși că puteau fi evitate. 6) Dacă treceai pe verde, nu aveai ce pierde. *Pentru afișul nr. 5*: 1) Omul care se grăbește / La salvare nimerește. 2) Mai bine un minut la stop decît o lună la spital. 3) Urmările puteau fi și mai grave. 4) Îmi pare rău dar singur ți-ai făcut-o. 5) Respectați regulile de circulație. 6) Cine face ca mine... ca mine să pățească. *Pentru afișul nr. 6*: 1) Să nu spui că nu te-am prevenit. 2) Așteptî la stop doar un moment / Eviți în schimb un accident. 3) Fără cuvinte. 4) Gîndește-te cum ai arăta cu picioarele sfărîmate. 5) Stopul: Mai bine mă vezi tu cu cîrje decît eu pe tine. 6) Respectați stopul. *Pentru afișul nr. 7*: 1) Nu trece pe roșu... că te spun lui mama. 2) Este o regulă elementară să nu treci cînd e pus stopul. 3) Învață și tu să respecți / Ceea ce pe ei îi înveți. 4) Tăticule, nu trece pe roșu. 5) Nu ne lăsa orfani. 6) Apărîndu-ți viața, o aperi și pe cea a copiilor.

** S-a explicat subiecților că este vorba de o cercetare științifică asupra afișelor de protecția muncii, care urmărește în primul rînd investigarea opiniei lor, ei fiind principalii interesați în reușita unor astfel de cercetări. În această ordine de idei, li s-a cerut, de pildă, să redacteze cît mai cu grijă titlurile, ca și cum acestea ar urma apoi să fie tipărite pe afișele care le-au fost prezentate.

Scanned with OKEN Scanner

Faza a II-a a experimentului

Afişe	Ierarhizarea afişelor			Locul în ierarhizare al afişelor uitate în faza I		
	I*	II	III	I	II	III
Simbolic I	28	27	23	8	10	10
Didactic	16	22	42	5	6	10
Comic	5	14	59	1	1	8
Tragic	57	12	11	4	2	1
Tragicomic	29	31	17	9	8	1
Simbol. II	12	21	35	6	3	11
Familiar	21	25	33	1	—	1

* Pentru uşurinţa interpretării, am împărţit rezultatele obţinute la ierarhizări în trei categorii (I, II, III), categoria I corespunzînd locului 1 şi 2, categoria a II-a corespunzînd locului 3 şi 4, iar categoria a III-a corespunzînd ultimelor trei locuri din ierarhizare.

Ierarhizarea textelor

Texte	Grupe de ierarhizare		
	I	II	III
Didactic	250	141	125
Simbol.	184	179	137
Comic	156	128	209
Tragic	179	180	136
Familiar	124	228	158
Vers	163	165	167

Din compararea proceselor mnemice cu cele ale selecţiei active au rezultat date interesante. Astfel, în 34 de cazuri au fost uitate tocmai acele afişe pe care subiecţii le-au ales apoi în faza a doua a experimentului (la ierarhizare) pe primul loc. Afişul familiar ocupă locul 1 la memorizare (93%), însă n-a întrunit decît 26% pe locul 1 şi 31% pe locul 2 la ierarhizare. O proporţie şi mai contrastantă, ca să spunem astfel, prezintă afişul comic nr. 3, care este reţinut de 85% din subiecţi, dar care a fost ales pe locul 1 numai de 6,4% şi de 17% pe locul 2 (în a doua fază a experimentului). În schimb, relaţia dintre memorizare şi ierarhizare nu prezintă mari deosebiri în cazul afişelor tragicomice şi simbolice 1 şi 2 (dacă se iau împreună procentele corespunzătoare locului 1 şi 2 la ierarhizare). Afişul comic şi cel familiar nu s-a putut să nu fie reţinute într-o mai mare proporţie (caricaturalul din afişul comic constituia un element special de atracţie, iar cei doi copii înfăţişaţi pe primul plan în afişul familiar se impun de la sine atenţiei privitorului). Totuşi, ele n-au atins un procent mai mare la ierarhizare (cel umoristic pentru că reducea totul la un comic de situaţie, cel familiar pentru că nu era prezent subiectul — tatăl copilului — despre care amintea textul afişului).

Constatările acestea au pentru noi o semnificaţie de principiu. Avem de-a face cu două procese distincte. Unul, cel al memorizării invo-

Scanned with OKEN Scanner

luntare, surprinde situații mai apropiate de realitatea pe care o întîlnim în practică. Ceea ce interesează în primul rînd este ca afișul să rămînă fixat în mintea muncitorului. Procesul acesta nu trebuie absolutizat pentru că, după cum arată și experimentul nostru, el nu este întotdeauna edificator în raport cu ceea ce este important să fie reținut. În cuprinsul articolului ne vom referi și la alte aspecte care atrag atenția asupra limitelor procesului memoriei involuntare. În orice caz, ni se par unilaterale acele cercetări care s-au oprit exclusiv la examinarea aspectelor mnemice rezultate din perceperea, în diferite condiții, a anumitor tipuri de afiș.

Selecția atentă la care face apel ierarhizarea (faza a doua a experimentului) presupune participarea activă a mai multor procese. În cursul comparațiilor care au loc apar aprecieri noi sau capătă contur cele care existau înainte numai într-o formă vagă. Subiectul își cristalizează el însuși cu acest prilej preferința pentru una sau alta dintre formele de prezentare artistică care-i sînt înfățișate. Trebuie să ținem seama, firește, că rezultatele ierarhizării exprimă adesea atitudinea față de ceea ce este considerat în principiu mai important și nu față de ceea ce se dovedește în practica lucrurilor mai eficient. Astfel se explică, printre altele, faptul că foarte mulți subiecți au optat pentru afișul care punea accent pe consecințele tragice care decurg din nerespectarea regulilor de circulație. Subiecții exprimau astfel gradul de seriozitate cu care privesc problema în sine (necesitatea luării unor măsuri severe pentru lichidarea accidentelor). Aproape toți au mărturisit însă pe loc sau în cadrul convorbirilor care au succedat experimentul că n-ar expune astfel de „imagini sîngeroase". Selecția făcută atestă în orice caz receptivitatea subiecților față de diferitele categorii de afișe prezentate, precum și atitudinea lor față de problemă în sine (preferința pentru formele mai severe confirmă aceasta).

Din cele de mai sus rezultă că este util să se îmbine cele două procedee. Confruntarea rezultatelor obținute prin aplicarea unei astfel de metode complexe ușurează înțelegerea modului specific în care reacționează diferite categorii față de afiș ca atare, precum și sesizarea unor deficiențe care se fac simțite într-unul sau altul dintre tipurile de afiș. Astfel de procedee (completate, firește, și cu altele și în primul rînd cu experimentul natural) pot fi aplicate periodic ca un mijloc de investigare, precum și de antrenare a opiniei muncitorilor. Pe de altă parte, ele se dovedesc extrem de utile pentru însăși educarea atitudinii muncitorilor față de măsurile de protecția muncii.

În cele ce urmează, referindu-ne la fiecare tip de afiș în parte, ne propunem să întregim datele experimentului cu unele aprecieri privind modul practic în care poate fi îmbunătățit unul sau altul dintre tipurile de afișe:

1) *Afișul cu caracter de instrucțiune* (denumit convențional „afiș didactic"). Din experiment rezultă că cei mai mulți subiecți l-au situat la ierarhizare pe locul 3 (52,5%). Întreaga semnificație a acestui act selectiv poate fi pusă în evidență numai dacă se ține seama de faptul că el s-a produs prin raportarea la genuri de afiș cu care subiecții nu s-au întîlnit pînă acum (în domeniul protecției muncii). Rezultă de aici nu numai că nu-i satisfac întotdeauna prezentările didactice, dar că preferă în locul

Scanned with OKEN Scanner

acestora de multe ori altele, mai sugestive. De altfel, chiar şi la memorare afişul didactic se situează printre ultimele. Deşi prezintă pe prim plan oameni (ceea ce atrage de obicei în mod special), el n-a fost reţinut decît de 66%. Este adevărat însă că, în ceea ce priveşte titlurile date, cele cu caracter de instrucţiune se situează pe primul loc. Acelaşi rezultat s-a obţinut şi la ierarhizarea titlurilor. Ponderea relativ mare a titlurilor explicative trebuie pusă în primul rînd pe seama unor stereotipii verbale, care s-au format în mod sistematic la toţi muncitorii. Subiecţii au fost obişnuiţi cu astfel de texte. Majoritatea afişelor existente, instructajele periodice la care iau parte, lozincile de protecţia muncii folosite în prezent etc., toate merg pe această linie didactică, de instruire, aşa încît subiecţii puşi în situaţia de a găsi ei texte recurg la aceste forme intrate în practică şi considerate ca cele mai indicate. Nu trebuie trecut cu vederea faptul că atenţia acordată textelor explicative indică într-un anume fel însăşi preferinţa pentru exprimările clare, la obiect. Din comparaţia rezultatelor reiese însă că, atunci cînd subiecţii sînt puşi să ierarhizeze texte care au şi alt caracter decît cel didactic, ponderea textelor cu caracter simbolic, comic, familiar etc. creşte simţitor.

Demonstrînd preferinţa subiecţilor pentru alte forme de prezentare plastică, experimentul demonstrează totuşi că afişele didactice îşi au şi ele locul lor. Atenţia pe care i-o acordă 47,5% dintre subiecţi — care l-au plasat pe locurile 1 şi 2 — ca şi, în genere, cea dată titlurilor explicative, atestă acest fapt. Trebuie adăugat că îndelungata practică, în special cea în domeniul prevenirii accidentelor, a arătat utilitatea acestor forme clare şi precise nu numai pentru ucenici şi noi angajaţi, dar chiar pentru muncitorii cu experienţă. La noi, aceasta constituie însă singura modalitate de prezentare. De altfel, nu scutite de alunecări naturaliste, astfel de afişe se transformă deseori în planşe didactice care reprezintă în orice caz altceva decît ceea ce înţelegem noi printr-un afiş artistic. Exigenţele mari în domeniul considerat cer să se realizeze o permanentă îmbunătăţire a afişului „didactic". Vom sugera unele căi în acest sens: a) El trebuie să exprime (ca, de fapt, orice gen de afiş) numai o singură idee şi să nu fie încărcat, aşa cum se întîmplă încă foarte des la noi, cu detalii inutile. În afişul didactic folosit în experimentul nostru au fost intenţionat redate două idei diferite (atenţia faţă de greşelile de circulaţie şi grija care trebuie manifestată în manipularea uneltelor). Dintr-o serie de titluri date de subiecţi, precum şi din reproducerea acestui afiş, ne-am convins că figurarea acestor două idei în acelaşi afiş i-a derutat pe subiecţi. Amintim în această ordine de idei cercetările lui E. A. Vasileva (U.R.S.S.) (24) care, urmărind reacţia unor subiecţi faţă de două afişe diferite de educaţie sanitară (unul încărcat cu detalii, iar celălalt caracterizat printr-o prezentare sintetică a aspectelor esenţiale), a constatat avantajul net pe care-l prezintă cel de-al doilea tip de afiş. b) Trebuie evitat tonul didacticist. Nu numai că muncitorul are o anumită experienţă în domeniul tehnicii protecţiei muncii, dar, în genere (cum e de altfel şi firesc), el refuză excesul de demonstraţii. Trebuie subliniat că astfel de prezentări duc uneori la reacţii contrare. c) „Afişele didactice" pot folosi o mare varietate de mijloace de exprimare: 1) pot fi folosite (după cum se procedează în unele ţări) suite de imagini care scot

în evidență categorii caracteristice de mișcări legate de efectuarea anumitor munci (vezi p. 18 și 19). În cadrul „ferestrelor Rosta" (1), Maiakovski recurgea și el deseori la prezentarea unei suite de imagini care punctau fiecare un moment sau o situație caracteristică. 2) Foarte educative se dovedesc prezentările comparative (date statistice semnificative prezentate ingenios etc.) 3) O serie de îmbunătățiri pot fi obținute și prin folosirea unor texte adecvate (umoristice, familiare etc.) care imprimă întregului afiș o notă mai vie, precum și prin combinarea genului cu elemente simbolice satirice sau chiar cu imagini fotografice etc.

2) *Afișul care pune accent pe urmările tragice care decurg din nerespectarea normelor de protecție* (*afișul „tragic"*). Din experimentul nostru rezultă că cei mai mulți subiecți au plasat afișul „tragic" pe primul loc (71%). Pornind de la aprecierea lucidă înlesnită de altfel de însuși experimentul nostru, care făcea apel la o selecție atentă a consecințelor grave care decurg din nerespectarea normelor de circulație, mulți subiecți au optat pentru forma cea mai drastică. După propria lor mărturisire, ei l-au ales din exigență. Experiența lor personală le-a demonstrat că în vederea lichidării neglijențelor mari care se manifestă încă în domeniul securității circulației sînt necesare și avertismente mai categorice. Or, din seria celor 7 afișe acesta s-a dovedit a fi cel mai sever. După cum s-a mai spus, marea majoritate a celor care au ales afișul tragic au apreciat totodată că el nu este indicat să fie afișat în uzină și aceasta pentru că „poate produce spaimă". Reacția muncitorului constituie astfel un argument în plus în favoarea folosirii unor afișe în care să fie arătate și aspecte negative, dar cu condiția ca acestea să nu aibă un caracter terifiant.

Practica a scos la iveală o mare bogăție de mijloace cu ajutorul cărora se pot releva aspecte negative fără să se provoace reacții terifiante. Astfel, la noi s-a folosit un afiș interesant, care surprindea „căderea" unui muncitor de pe un pod rulant. Fixat însă într-o centură de siguranță, el rămîne suspendat. Textul sugestiv — „Ce s-ar fi întîmplat dacă nu ar fi purtat centura de siguranță" — vine să sublinieze și el ideea respectării acestei măsuri esențiale de prevenire a accidentelor. Un alt exemplu în această direcție ni-l oferă un afiș polonez în care efectele dăunătoare care pot rezulta din folosirea unor utilaje avariate (respectiv a unei chei mecanice) sînt sugerate printr-o picătură de sînge care se prelinge ca o lacrimă de abia perceptibilă din ochiul cheii. Un astfel de semn discret, reprezentat de o lacrimă însîngerată, se dovedește a fi de o mare forță avertizatoare. Se pot da, firește, și alte exemple, printre altele acelea în care aspectele negative sînt sugerate printr-un medalion sau figurate vag, dar foarte sugestiv, prin contururi de umbre pline de semnificații (în U.R.S.S., de pildă, se folosesc astfel de afișe sugestive).

După cum s-a subliniat și în capitolul despre specificul psihologic al afișelor de protecția muncii, este extrem de important să se realizeze afișe care să prezinte aspectele negative față în față cu cele pozitive. Trebuie menționat cu acest prilej că toate tipurile de afiș (umoristic, didactic, simbolic etc.) pot înfățișa aspecte contrastante (pozitiv-negativ), că acest mod de prezentare nu constituie de pildă apanajul afișului cu caracter didactic.

Scanned with OKEN Scanner

3) *Afişul umoristic şi satiric.* În experimentul nostru am folosit două afişe cu caracter umoristic (afişele nr. 3 şi 5). În primul afiş, recurgîndu-se la un comic de situaţie, se sugerează doar eventualele pericole. Artificiul verbal este cel care conferă un înţeles întregului afiş. În cel de-al doilea afiş, consecinţele care decurg din nerespectarea stopului sînt înfăţişate într-un mod direct. Textul completează ideea exprimată nemijlocit de imagine. Datele experimentale arată că 6,4% din subiecţi au optat pentru afişul nr. 3, iar 37% pentru afişul nr. 5. Reiese de aici că la ierarhizare a fost preferat afişul „tragicomic". Considerăm că acest lucru îşi are explicaţia în fenomenul menţionat mai sus, din care rezultă că muncitorii manifestă preferinţe pentru prezentarea „mai la obiect". Or, afişul nr. 5 corespunde tocmai acestui deziderat. Rezultă totodată că mulţi muncitori nu au nimic împotriva limbajului umoristic, ci chiar îl preferă altor forme. Prezintă interes, firește, şi faptul că cele două afişe comice au fost reţinute (vezi faza I a experimentului) de majoritatea subiecţilor.

Subiecţii au fost mai rezervaţi faţă de afişul nr. 3, pentru că acesta punea accentul pe aspectele groteşti şi exprima aluziv problematica prevenirii accidentelor. Dacă totuşi el a fost reţinut într-o proporţie mult mai mare decît cea care a rezultat din selecţionarea lui în faza a doua a experimentului, acest lucru trebuie pus (după cum s-a relevat şi mai sus) în legătură cu compoziţia artistică, care prin ea însăşi reţine atenţia subiecţilor.

În practica protecţiei muncii reiese că într-o serie de ţări sînt tot mai frecvent utilizate afişele umoristico-satirice. Se afirmă, de pildă, că propaganda prevenirii accidentelor, aidoma unui medicament, se suportă mai uşor „dacă e puţin îndulcită". După părerea noastră, trebuie să se ţină seama în primul rînd de gustul deosebit de dezvoltat al muncitorilor pentru umor.

Artistul care abordează acest gen e dator să studieze nu numai receptivitatea muncitorilor faţă de diversele combinaţii umoristico-satirice, dar să dovedească în genere multă perspicacitate în cunoaşterea psihologiei muncitorilor vizaţi. Se poate merge aici pe o mare varietate de soluţii :

a) Combaterea prin mijloace satirice şi umoristice a unor năravuri înrădăcinate. „În faţa maşinii nu face pe grozavul. Respectă securitatea muncii", scria Maiakovski într-un astfel de afiş.

b) Criticarea tendinţelor formale faţă de măsurile de protecţia muncii (de pildă, a celor care vorbesc cu ţigara în gură despre pericolul incendiului).

c) Formele umoristice pot fi utilizate cu mult succes şi pentru popularizarea unor procedee de tehnica securităţii muncii, pentru a căror prezentare se folosesc de obicei numai aşa-zisele afişe didactice. Pe această linie se înscriu, de pildă, afişele folosite în R. S. Cehoslovacă sau în R. P. Ungară, care înfăţişează diferite aspecte de protecţia muncii prin intermediul unor personaje umoristice.

Ar fi însă o greşală să se nesocotească acele aspecte ale prezentării umoristico-satirice care pot realmente genera în anumite condiţii efecte contrare celor scontate. „Armă cu două tăişuri — spune Laville (13) într-un voluminos tratat despre publicitate —, amuză, dar riscă să împiedice ca unii să vă ia în serios". Umorul constituie într-adevăr o armă

cu două tăișuri. De aici decurge necesitatea sporirii exigenței, nu însă și anularea genului, așa cum propun unele spirite negativiste, pornite să absolutizeze deficiențele.

a) Umorul trebuie să fie întotdeauna la obiect și ușor de sesizat. În cazul în care nu se fixează un obiectiv precis, gluma există doar pentru ea însăși. Umorul se pulverizează într-un rîs care alimentează starea de veselie a omului, dar nu-l aduce mai aproape de obligația de a respecta întocmai măsura de protecție la care gluma vrea să facă aluzie. Menționăm aici că muncitorii s-au amuzat foarte mult cînd le-am prezentat afișul nr. 3. Mulți au gustat gluma ca atare, dar n-au comentat adevărata ei semnificație.

b) Am subliniat mai sus utilitatea mijloacelor satirice în combaterea anumitor manifestări negative. În legătură cu aceasta,trebuie ținut seama însă de cel puțin trei aspecte : 1) mînuite cu exagerări, ele se pot transforma în contrarul lor. Critica devine jignitoare, satira se transformă în batjocură. Este afectată astfel însăși demnitatea omului. Printre altele, ea poate determina un dispreț pentru toate tipurile de afiș. 2) Un alt aspect de care trebuie să se țină seamă îl constituie maniera grafică cu ajutorul căreia se realizează efectul comic. Trebuie luate în considerare gusturile caracteristice. Chiar dacă treptat pot fi introduse elemente noi, corespunzătoare limbajului plastic modern, e necesar să se țină seama neîncetat de modul specific în care reacționează muncitorii față de desenul ca atare. Pe de o parte se produc judecăți în legătură cu maniera grafică în sine : „Uite-te ce caraghios sînt desenați cei doi beți" (reacția față de afișul nr. 3). Alteori, afișul afectînd direct pe muncitori, suscită reacții de felul acesta : „Chiar așa nu arată nimeni dintre noi". Și într-un caz și în celălalt, aprecierile emise pot atenua ascuțimea problemei difuzate de afiș. 3) După cum reiese din rezultatele investigațiilor noastre, există muncitori care refuză să folosească un anumit echipament de protecție din motive cu totul subiective. Unii nu folosesc casca de protecție sau măștile de apărare contra prafului pentru că acestea li se par — printre altele — contrare normelor estetice. Cînd este vorba să se popularizeze un astfel de echipament de protecție, nu e indicat să se recurgă la forme grotești, care, în loc să diminueze, accentuează de fapt și mai mult reacția negativă față de ele.

c) Ne referim, în sfîrșit, la un aspect care pune în discuție problema duratei expunerii unor afișe umoristice. Avem în vedere faptul că efectele glumei consumîndu-se imediat, interesul față de afișele umoristice poate scădea relativ mai repede decît față de alte tipuri de afiș. Acesta constituie încă un motiv pentru care trebuie evitate soluțiile comice în sine. Acestea trebuie înlocuite cu prezentări umoristice, care să dezvăluie ușor adevăratul „tîlc al glumei".

d) Limbajul cromatic — și lucrul acesta este valabil pentru toate tipurile de afiș — trebuie valorificat într-o mult mai mare măsură pentru însăși reliefarea conținutului ideativ. Există situații în care este neglijată stabilirea unei corelații dintre culoare și semnificația de idei a afișului; apar uneori neconcordanțe care atenuează expresivitatea imaginii.

Scanned with OKEN Scanner

4. *Afişul „simbolic”*. După cum s-a menţionat mai sus, în experimentul nostru ne-am folosit de două afişe simbolice (afişele nr. 1 şi 6). Fiind vorba de un gen de afiş care n-a fost folosit decît foarte rar la noi, ne interesa în mod special reacţia subiecţilor faţă de două forme diferenţiate. Prima reprezenta o combinaţie de elemente descriptive şi simbolice, iar a doua se bizuia exclusiv pe forţa de sugerare a unui simbol. După cum rezultă din tabelele prezentate, afişul simbolic (nr. 1) a fost preferat celui de-al doilea (nr. 6). Explicaţia rezidă — după părerea noastră — în faptul că primul, avînd un caracter mai concret, a mers în întîmpinarea acelor subiecţi, mai numeroşi, care preferă prezentările situative (un om ameninţat de o maşină în timp ce traversează strada), stopul în formă de cîrjă (elementul simbolic) constituind oarecum un factor auxiliar. Totuşi, maniera în care a fost realizat îl apropie mai mult de afişul simbolic decît de cel didactic explicativ. Celălalt afiş semnaliza întreaga problematică exclusiv prin forţa de sugerare a simbolului. Limbajul era neaşteptat; de aici, la mulţi subiecţi, o reacţie de surpriză. Totuşi, 41% l-au plasat pe locurile 1 şi 2. Dacă se adaugă la aceasta faptul că primul afiş a întrunit un procentaj şi mai mare (70%), rezultă că şi o astfel de reprezentare artistică este indicată scopului menţionat. Rezultatele experimentului arată, printre altele, că afişul didactic a întrunit cu 23% mai multe voturi pe locul 3 decît afişul simbolic. Semnificativ în acest sens este faptul că titlurile de tip „simbolic” (neatenţia „se sprijină pe cîrjă” etc.) au fost alese într-un procentaj care se apropie foarte mult de cel al titlurilor didactice, care ocupă locul 1.

Afişul „simbol” trebuie folosit pe o scară mai largă. Bine gîndit, el poate avea o forţă de sugestibilitate uneori mai mare şi mai prelungită decît o au alte tipuri de afişe. Simbolul surprinde de fiecare dată prin limbajul său inedit, se „autoîncarcă” mereu. Deşi la prima privire pare impropriu pentru exprimări nuanţate, afişul simbolic poate fi folosit cu succes pentru redarea unei vaste arii de idei sau stări pe care le promovează sau la care face apel protecţia muncii. De la nuanţele pline de supleţe, care par să fie incompatibile cu problematica gravă a prevenirii accidentelor (imaginea unui ochi omenesc transparent care încadrează un peisaj de o frumuseţe impresionantă, semnalînd în această manieră ideea folosirii ochelarilor de protecţie, afiş propus pentru difuzare în ţara noastră), pînă la accentele pline de o forţă avertizatoare (ca într-un afiş difuzat în R.P.U., în care efectele catastrofale care pot decurge din imprudenţe în aparenţă banale — aprinderea unei ţigări — sînt redate prin imaginea unei feţe schimonosite) se întinde o gamă întreagă de tonalităţi potrivite celor mai diferite situaţii. Mijloacele alegorice pot fi folosite cu bune rezultate şi pentru a puncta diferitele aspecte pozitive şi negative (ceea ce trebuie şi ceea ce nu trebuie făcut). Maiakovski le-a folosit pe larg în cadrul „ferestrelor ROSTA” (1). Foarte valoros se dovedeşte în acest scop şi limbajul cromatic, bazat pe semnificaţia simbolică a diferitelor culori. Interesant de semnalat în legătură cu aceasta este faptul că unii muncitori cer ca elementele pozitive să fie expuse pe un fond deschis, luminos, în opoziţie cu aspectele negative, care să fie proiectate pe un fond întunecat (11).

Scanned with OKEN Scanner

Trebuie însă şi de data aceasta atrasă atenţia asupra condiţiilor specifice în care trebuie aplicat afişul simbolic, asupra limitelor sale. La fel ca şi în cazul afişului umoristic, simbolul nu trebuie să fie decît „mijlocul" destinat să faciliteze înţelegerea unui conţinut precis determinat. Dacă afişul umoristic suscită uneori numai rîsul, cel simbolic poate stîrni pur şi simplu nedumerire *. Şi într-un caz şi în celălalt, ideea tematică este trecută în subsidiar. De altfel, nu numai literatura despre afişul de protecţia muncii, dar şi diferite publicaţii consacrate problemelor agitaţiei publicitare atrag atenţia asupra limitelor folosirii afişului alegoric. Pornind de la aprecierea dificultăţilor inerente genului, Laville scria în lucrarea amintită că „alegoria trebuie să poarte haine transparente, limbaj clar, fără pretenţie".

Afişul „familial". Experimentul arată că proporţiile pe categorii (la ierarhizare) sînt destul de apropiate între ele (26% pe locul 1, 31% pe locul 2, 43% pe locul 3).

Unii subiecţi (un număr relativ mic) n-au înţeles exact ce se urmăreşte prin acest afiş (în textele pe care le-au dat, precum şi în descrierea făcută, ei se refereau la pericolul care îi ameninţă pe copii, nesesizînd deci că în cazul de faţă copiii sînt, de fapt, cei care atrag atenţia tatălui lor să manifeste grija necesară faţă de regulile de circulaţie). În mod intenţionat nu a fost prezentat subiectul (despre care se vorbeşte de fapt în afiş). Nu exista o concordanţă evidentă între textul însoţitor — „tăticule, nu trece pe roşu" — şi imaginea celor doi copii încremeniţi de frică lîngă semafor. Experimentul a subliniat astfel încă o dată că limbajul aluziv trebuie mînuit cu multă grijă. Reţine atenţia faptul că acest gen de afiş a suscitat totuşi interesul multora dintre subiecţi, ceea ce a rezultat îndeosebi din faptul că a fost reprodus de cel mai mare număr de subiecţi (75 din 80). Selecţia titlurilor cu caracter familiar (352 pe locul 1 şi 2, faţă de 158 pe locul 3) indică o proporţie care este şi ea interesantă **.

Afişul familial este înţeles de noi într-un sens mai larg. Nu îl limităm la prezentarea unor „aspecte de familie". El trebuie să includă, în general, momente mai apropiate de sensibilitatea omului***. Într-un afiş sugestiv realizat de noi, destinat popularizării căştilor de protecţie, se recurge la o scenă din viaţa de familie (copilul întinde tatălui o cască de protecţie). Un afiş cu o tematică asemănătoare a fost realizat în R.P.U. Deosebit de reuşite ni s-au părut pe această linie afişele difuzate în R.S.Cehoslovacă, R.P.U. şi R.D.G., care se adresează muncitoarelor obligate din cauza condiţiilor specifice ale muncii să-şi strîngă părul sub o basma. Reproducînd modele interesante, redate uneori în culori frapante, ele suscită

* Un astfel de afiş ni s-a părut cel reprodus în *Gebrauchsgrafik*, 1958, nr. 5.

Alcătuit dintr-o combinaţie de beţe de chibrit cu ajutorul cărora se reproducea conturul schematic al unei case, afişul avea misiunea de a mobiliza la prevenirea incendiilor. Limbajul subtil merită să fie apreciat ca atare. Practic însă el preţuieşte puţin, şi aceasta din cauza ... preţiozităţii sale.

** Ne referim la titluri de categoria: „Îmi pare rău, dar singur ţi-ai făcut-o"; „Nu trece pe roşu ... că te spun lui mama"; „Te avertizez, Ionescule!" etc.

*** Ancheta pe care am întreprins-o în rîndurile muncitorilor de la Uzinele „23 August" a scos la iveală existenţa unor preocupări artistice şi culturale dintre cele mai diverse, precum şi pasiunea multora pentru grădinărit, pescuit etc.

interesul şi sensibilitatea feminină într-o direcţie care nu numai că nu contrazice ideea asigurării protecţiei necesare, dar o completează. Există şi alte diferite modalităţi de a amplifica elemente, fie şi secundare, care fac apel la alte preocupări sau pasiuni ale celor vizaţi. Semnificaţia acestora, însumată cu cea a ideii de bază, poate spori cu mult forţa de persuasiune a afişului.

„Afişul familial" îngăduie cele mai fine referiri la sensibilitatea omenească. Ar fi greşit să se presupună însă că tipul acesta de afiş nu întîmpină dificultăţi. În articolul din „Neue Werbung" (15) pe care l-am citat mai înainte se relatează, de pildă, că unele muncitoare solicitate să-şi expună opinia despre un afiş în care se propagă ideea acoperirii părului în timpul lucrului (afişul prezenta un model original de batic) au replicat că „acesta nu e un afiş adevărat de protecţia muncii, pentru că nu conţine nimic apăsător şi nimic periculos". Şi în acest caz, ca şi în altele asemănătoare, se impune dezrădăcinarea unor opinii care s-au format în decursul anilor, pe baza unor procedee unilaterale. În orice caz, nevoile practicii demonstrează necesitatea unei permanente înnoiri şi în acest domeniu.

Rezultatele cercetărilor noastre au arătat receptivitatea muncitorilor — într-o proporţie sau alta — faţă de toate tipurile de afişe realizate experimental. După referirile la fiecare formă artistică în parte, se impun şi unele aprecieri de ansamblu.

a) Dincolo de ceea ce constituie aspectul particular al unora sau altora dintre formele de prezentare artistică, există trăsăturile comune ale afişului de protecţia muncii determinate de unitatea de conţinut. Varierea formelor de expresie corespunde în primul rînd necesităţii de a spori receptivitatea psihologică a acestui mijloc de agitaţie. Scopul principal urmărit este acela de a facilita luarea unor hotărîri adecvate indicaţiilor de protecţia muncii difuzate de afiş.

„Mijloacele de propagandă, fie că este vorba de un afiş, fie de o broşură, trebuie să determine în orice caz prin mijloacele lor specifice un impuls sau mai bine zis o luare de poziţie interioară. Ea se obţine de obicei printr-un acord. De aceea au efect şi mijloacele umoristice, zîmbetul exprimînd el însuşi un acord tacit", remarcă pe bună dreptate revista „Neue Werbung". Pornind de la un astfel de considerent, apare şi mai clar de ce modalitatea de exprimare artistică ca atare trebuie să fie întotdeauna subordonată unui anumit conţinut de idei riguros determinat. Nu trebuie pierdut din vedere însă că ingeniozitatea soluţiei plastice constituie prin ea însăşi o forţă de atracţie care, adăugată la cea a semnificaţiei de fond a afişului, sporeşte cu mult însăşi eficienţa acestuia.

b) Formele artistice la care ne-am referit mai sus trebuie să fie folosite nu numai pentru ilustrarea unor teme deosebite prin conţinutul lor, dar şi pentru expunerea sub o formă plastică cît mai variată a uneia şi aceleeaşi teme. Folosirea selectivă a unuia sau a altuia din tipurile de afiş (simbolic, umoristic, didactic etc.) permite astfel luarea în considerare a aspectelor de formă în strînsă legătură cu cele de fond pe care le deservesc. Selecţionarea nu trebuie deci înţeleasă ca o preferinţă faţă de forma artistică ca atare. În alegerea diferitelor forme artistice trebuie să se ţină

Scanned with OKEN Scanner

seama în același timp de unele corelații de ansamblu. Astfel de corelații se impun, printre altele, pentru a împiedica afluxul nejustificat al anumitor tipuri de afiș (de pildă la noi a celor cu caracter de instrucțiune). Efectele unei astfel de difuzări disproporționate se dovedesc de obicei dăunătoare.

c) Experimentul pune în evidență faptul că nu trebuie forțată folosirea uneia sau a alteia dintre formele amintite. Se impune introducerea treptată a acestora, combinarea lor în cadrul aceluiași afiș (așa cum s-a procedat în cazul afișului nostru simbolic nr. 1) sau combinarea dintre imagine și o anumită categorie de text (un afiș umoristic cu un titlu de tipul acesta : „Gîndește-te la tîlcul acestei glume") etc.

d) Rezultatele cercetărilor atrag atenția asupra unor mari diferențe în receptivitatea față de diferitele forme de reprezentare artistică (unii care apreciau în mod deosebit un gen contestat categoric de alții, și invers). Firește că aici intervin mulți factori (experiența personală, nivelul de pregătire profesională și culturală, diferențe tipologice etc.). Chiar și atunci cînd se constată o preferință manifestă față de un anumit gen, ea nu trebuie să fie absolutizată. Rutina, uneori blazarea etc. își spun și ele de multe ori cuvîntul. Procesul de înnoire se impune prin înțelegerea întregului complex de condiții obiective și subiective, în ce are el mai esențial. Pe de altă parte, însăși poziția unuia și aceluiași om este susceptibilă de unele schimbări permanente. Varietatea formelor de prezentare artistică corespunde nu numai modului specific în care reacționează categorii diferite (de vîrstă, sex, calificare etc.), ci însăși receptivității complexe a uneia și aceleiași persoane.

IV. UNELE PROBLEME ALE RAPORTULUI DINTRE IMAGINE ȘI TEXT ÎN AFIȘ

Lucrările consacrate unuia sau altuia dintre tipurile de afiș se ocupă de cele mai multe ori numai în treacăt cu problema raporturilor dintre imagine și textul afișelor. Problema este redusă de cele mai multe ori la un singur aspect, și anume la cel al afirmării sau negării valorii în sine a textului. Natura raporturilor dintre acesta și imagine nu este propriu-zis explicitată ; dacă se fac totuși referiri în acest sens, ele vizează mai mult aspectele grafice ale problemei. Într-un anumit fel, neglijarea unor astfel de preocupări în literatura de specialitate reflectă însăși realitatea lucrurilor. Mulți dintre creatorii genului, stăpîniți exclusiv de viziunea artistică, integrează titlul în ansamblul compozițional, fără nici o preocupare pentru aspectele ideative ale problemei.

Prezentarea acestor stări de fapt interesează aici numai în măsura în care facilitează sublinierea aspectelor pe care le considerăm utile pentru problema în sine pe care o discutăm. În această ordine de idei, trebuie amintit că unii motivează într-un mod special deprecierea textelor. Imaginea constituind „componenta dominantă", este firesc ca textul să fie considerat element „cu totul auxiliar".

„Problema textului în afiș merită ea singură o discuție, căci și în această chestiune domnesc nenumărate confuzii", remarcă Eugen Schileru.

Scanned with OKEN Scanner

Autorul subliniază cu acest prilej poziţia de principiu în care trebuie examinată problema textului, „care constituie înainte de toate mijloc de comunicare care trebuie închegat cu multă putere de sugerare şi în complet acord cu conţinutul imaginii grafice".

Interacţiunea textului cu imaginea dezvăluie o serie de aspecte esenţiale pentru explicitarea naturii afişului. Abordarea lor este în strînsă legătură cu problema de bază care ne interesează, aceea a sporirii eficacităţii lui. În cuprinsul acestui capitol ne vom referi numai la unele implicaţii ale problemei. Înainte de a examina materialul experimental, considerăm necesare unele precizări de principiu. În enunţarea lor am ţinut seama de unele teze psihologice generale din domeniul interacţiunii dintre cuvînt şi intuiţie, cea a raporturilor dintre textul şi imaginea afişului constituind în esenţă parte integrantă dintr-o astfel de problemă.

Afişul trebuie înţeles, psihologic, vorbind, ca un stimul complex alcătuit din două componente, una directă (imaginea), cealaltă verbală (textul). Adăugăm la aceasta că componenta directă constituie la rîndul ei un stimul complex, alcătuit din elemente esenţiale (centrul de captare „Blickfang") şi elemente de fond (uneori ornamentale). În anumite cazuri particulare, acest lucru se poate afirma şi despre textul afişului, şi anume atunci cînd este dispersat în mai multe locuri sau cînd exprimă mai multe idei. Facem aceste precizări în special pentru a uşura înţelegerea unor fenomene de mascare (19).

Eficacitatea afişului se bazează în primul rînd pe forţa de atracţie pe care o exercita compoziţia sa artistică. Expresie plastică a unei idei precis determinate imaginea mijloceşte — după cum s-a mai spus — nu numai îmbogăţirea reprezentărilor, dar şi a noţiunilor din domeniul protecţiei muncii. Simplă, veridică, clară şi cît mai sugestivă, ea trebuie să vorbească prin ea însăşi.

Textul are şi el o valoare în sine. Menirea lui esenţială este de a uşura fixarea problematicii ideative conţinută de elementele intuitive. „... Textul în afişe trebuie considerat necesar, deoarece măreşte acţiunea afişului, fixează în minte conţinutul, aminteşte cerinţele regulilor şi instrucţiunilor de tehnica securităţii care trebuie să fie cunoscute lucrătorilor", precizează pe bună dreptate V. A. Krukovski şi A. V. Iastrebov în lucrarea amintită (12). Din afirmarea rolului preponderent al imaginii nu rezultă de loc că textul constituie un element auxiliar. Se poate vorbi de o subordonare a textului faţă de imagine numai în măsura în care aceasta este, la rîndul ei, subordonată ideii care a stat la baza afişului. Cele două componente converg deci spre promovarea, prin mijloace diferite, a aceloraşi cerinţe. Aprecierea că imaginea trebuie să aibă o valoare de sine stătătoare corespunde exigenţei maxime manifestate faţă de elementul care mobilizează cel mai mult atenţia privitorilor. De aici nu rezultă de loc inutilitatea textului şi nici coborîrea lui la simple afirmaţii descriptive. Calitatea îndoielnică a textelor se răsfrînge şi asupra imaginii. Textele simpliste, enunciative diluează conţinutul acesteia. „Textele neutre, pur enunciative aduc un deserviciu afişului" (14). De aici rezultă şi o diminuare a proceselor elective din primul în cel de-al doilea sistem de semnalizare. Firește că însăşi perceperea imaginii ca atare determină integrări la nivelul celui de-al

doilea sistem. Acestea sînt însă consolidate prin asimilarea textului. Esențialul este ca persoana care percepe afișul să rămînă cu o idee clară asupra a ceea ce trebuie să întreprindă pe baza celor sugerate de afiș.

Textul sugestiv orientează gîndirea spre elementele esențiale ale imaginii. Dispersarea atenției spre aspectele secundare sau spre artificiul artistic în sine este astfel mult îngrădită. Textul poate contribui și la sudura aspectelor disparate ale imaginii (evident că, pentru aceasta, imaginea trebuie să fie ea însăși liberă de elemente secundare, care, în virtutea proceselor de mascare. să capteze inutil atenția privitorului ; așa s-a întîmplat, de pildă, în cazul afișului nr. 2, pe care l-am încărcat în mod special — din rațiuni experimentale — cu amănunte cu totul de prisos). Textele, în special cele bazate pe rimă, se fixează mai ușor în minte. În afara acestor aspecte de ordin general, considerăm necesar să subliniem unele aspecte speciale, privitoare la rolul textelor în afiș.

a) Prin forța lor de abstractizare și generalizare, cuvintele înscrise pe afiș pot pune în evidență o multitudine de semnificații pe care imaginea nu reușește să le tălmăcească întotdeauna nemijlocit. Astfel, un afiș elaborat în Institutul de protecția muncii de pe lîngă C.C.S. prezintă un dispozitiv de mică mecanizare pentru manipularea butoaielor. Textul te ajută să înțelegi că utilizarea dispozitivului propagat de afiș prezintă mari avantaje nu numai pentru micșorarea simțitoare a eforturilor fizice dar și pentru prevenirea accidentelor.

b) Condiții specifice impun uneori afirmarea cu totul specială a unor idei sau noțiuni din sfera protecției muncii (se introduce un principiu nou, se orientează într-o altă direcție o anumită activitate, sau se afirmă o idee tematică comună pentru o varietate întreagă de situații etc.). În astfel de împrejurări, textul trebuie să devină elementul preponderent. Pentru ca afirmarea pe primul plan al textului să nu se transforme într-o prezentare searbădă, trebuie găsite soluții compoziționale speciale. Ingeniozitatea soluțiilor plastice se definește în acest caz chiar prin modul specific în care reușește să pună în evidență printr-un text adecvat conținutul de idei difuzat de afiș *.

c) În afara faptului că fixează mai precis semnificația ideativă a imaginii, că facilitează reținerea acesteia, textul bun sporește însăși forța de convingere a afișului.Cuvîntul, cu expresivitatea sa inepuizabilă, îngăduie cele mai fine nuanțări. El poate potența într-o mare măsură însești elementele afective ale afișului („Pentru mine porți casca de protecție, tăticule"). Apropiat de limbajul specific al celor cărora li se adresează, textul ajută ca ideea difuzată să se fixeze mai precis în mintea celor vizați. Același efect poate fi obținut și prin expresii mai directe („Iar n-ai purtat ochelari de protecție, Ionescule"). Important este ca textul să exprime esențialul,

* Astfel de soluții ingenioase au fost utilizate, de pildă, în unele afișe destinate campaniei electorale din martie 1961. Unul din ele prezenta pe prim plan inițialele Frontului Democrației Populare. În prelungirea celor 3 inițiale, redate pregnant, cu culorile simbolice ale drapelului național, erau schițate ondurile unor mari edificii. Afișul sugera astfel, printr-un mijloc cît se poate de simplu, dar ingenios, marele avînt constructiv care se desfășoară în țara noastră sub steagul democrației populare. În astfel de împrejurări, artificiile folosite exercită prin ele însele o mare forță de atracție.

Nr. 118622

Scanned with OKEN Scanner

fără să se piardă în generalități descriptive. El poate exprima generalul prin mijlocirea unor imagini individualizate. În acest sens sînt foarte potrivite, de pildă, zicalele, proverbele, care se bucură de o mare circulație în popor (Maiakovski le folosea frecvent în cadrul afișelor realizate de el (1). Experimentul de care am amintit în capitolul precedent a arătat că mulți subiecți au optat pentru proverbe.

d) Există împrejurări în care afișul apare privitorului ca un element al ambianței. Fiind stăpînit de alte preocupări, el nu remarcă afișul ca atare, deși acesta se găsește chiar în fața lui. În astfel de situații, perceperea conștientă poate fi înlesnită uneori de un text realizat într-o manieră atrăgătoare. (Numai un semn de întrebare, un rînd scris de-a curmezișul afișului poate reține în mod special atenția. Practica îndelungată a afișului publicitar oferă în domeniul acesta o vastă experiență.) Aspectele grafice ale textelor merită o atenție deosebită nu numai pentru a asigura integrarea armonioasă a textului în ansamblul afișului, dar chiar și pentru a realiza exprimarea lui cu ostentație.

Cele două componente ale afișului se completează reciproc. De aceea ele trebuie examinate în însăși interacțiunea și intercondiționarea lor. Afișul nu este remarcat întotdeauna în unitatea imagine-text. Se știe, și experimentul nostru o confirmă, că de multe ori textul nu este luat în seamă. (Fie că afișul este privit în fugă, fie că excitantul intuitiv mai puternic exercită funcții inductive). Și într-un caz și în celălalt textul apare, în raport cu imaginea, ca un element auxiliar. Trebuie adăugat la aceasta că individul se comportă deseori în același mod față de unul și același afiș. Sensul părîndu-i-se cunoscut, cînd privește din nou afișul, fixează de regulă numai imaginea. E posibil ca în anumite împrejurări, receptivitatea mai mare față de elementele intuitive să fie dictată și de particularități tipologice specifice. Dat fiind însă că, în genere, oamenii sînt mai receptivi față de componenta directă decît față de cea verbală a afișului, s-ar putea ca specificul tipologic să se evidențieze îndeosebi în cazul în care avem de-a face cu o predominare relativă a celui de-al doilea sistem de semnalizare, respectiv atunci cînd se constată o preferință manifestă față de textul afișului.

Am menționat toate acestea îndeosebi pentru a sublinia necesitatea găsirii unor soluții care să asigure o asimilare efectivă a textelor. Problema nu poate fi redusă la aceea a scurtării lor, deși această măsură constituie una din condițiile esențiale ale asimilării lor „dintr-odată". În afara îmbunătățirilor care vizează calitatea textelor, trebuie studiate diferitele modalități în virtutea cărora însăși imaginea să îndemne la citirea textelor (nu însă pe calea diminuării propriei ei forțe de comunicare). În cazul altor mijloace de agitație vizuală, foarte răspîndite și în uzină (foto-gazete, caricaturi etc.), s-a și format deprinderea de a examina o dată cu imaginea și textele explicative (lectura notațiilor la ilustrația de carte sau chiar urmărirea subtitlurilor stanțate pe pelicula filmelor străine stimulează și ele preocuparea în această direcție). Este important de asemenea să se studieze posibilitatea obținerii unor efecte sonore ca rezultat sinestezic al acțiunii conjugate a textului și imaginii.

Scanned with OKEN Scanner

Accentuăm astfel încă o dată rolul esențial pe care îl joacă cuvîntul ca integrator superior în deslușirea și fixarea conținutului ideativ promovat de afiș.

Ne-am propus să studiem unele aspecte ale raportului dintre text și imagine în afiș printr-un experiment psihologic conflictual. Am urmărit îndeosebi următoarele probleme : 1) reacția diferențiată față de componentele acestuia, respectiv față de text și față de imagine. 2) Studierea pe cale experimentală a unor mijloace prin care să se influențeze în mod special orientarea subiecților fie spre componenta directă, fie spre cea verbală.

Experimentul, denumit de noi metoda conflictului în complexe imagini-text a constat în următoarele. S-au prezentat subiecților, în mod succesiv, două cartonașe, fiecare în parte cuprinzînd cîte un stimul direct (o imagine) și un stimul verbal (un text scurt). Li s-a cerut să reacționeze în mod diferențiat (printr-o apăsare cu mîna stîngă la prezentarea cartonașului A și cu mîna dreaptă la prezentarea cartonașului B). S-a cerut tuturor subiecților să acorde atenție atît componentei directe, cît și celei verbale. După ce se obținea automatizarea acestor reacții motorii, se introduceau pe neobservate în experiment alte două cartonașe cu caracter conflictual. Elementul conflictual era obținut prin inversarea stimulilor verbali, precum și prin introducerea unor mici modificări și la stimulii direcți.

Introducerea stimulilor conflictuali se făcea alternativ, după cum urmează : mai întîi se prezenta stimulul (cartonașul) conflictual A_1, după care se reintroducea stimulul inițial (neconflictual) B. Apoi se introducea al doilea stimul conflictual, respectiv B_1, și imediat după aceea stimulul inițial neconflictual A. În continuare se prezentau din nou stimulii inițiali neconflictuali (A și B). În cazul în care, la reluarea acestor stimuli neconflictuali reacțiile nu erau în concordanță cu cele automatizate inițial (ceea ce s-a întîmplat într-un număr mic de cazuri), se anula experimentul. Timpul de expunere pentru fiecare cartonaș, inclusiv pentru cele conflictuale, era de 2″.

Introducerea în experiment a stimulilor conflictuali a determinat la subiecți următoarele categorii de reacții :

1) Unii n-au remarcat introducerea celor doi stimuli conflictuali. Ei se comportau față de aceștia ca și cum aveau de-a face cu stimulii inițiali. Judecînd după reacția lor (apăsarea cu mîna dreaptă, respectiv cu mîna stîngă), ne dădeam seama dacă s-au orientat exclusiv după componenta directă sau după cea verbală. Fixînd inițial numai una dintre componente, de pildă cea verbală, ei ignorau în realitate imaginea și deci relația dintre aceasta și text ; de aceea nici nu observau inversarea textelor.

2) Alți subiecți au reacționat la introducerea stimulilor conflictuali o dată după o componentă (imagine), iar a doua oară după cealaltă componentă (textul).

3) Sesizînd conflictul, unii subiecți reacționau totuși la introducerea primului cartonaș conflictual, după una sau alta din cele două componente ; de abia la introducerea celui de-al doilea cartonaș conflictual se abțineau de la reacție.

Scanned with OKEN Scanner

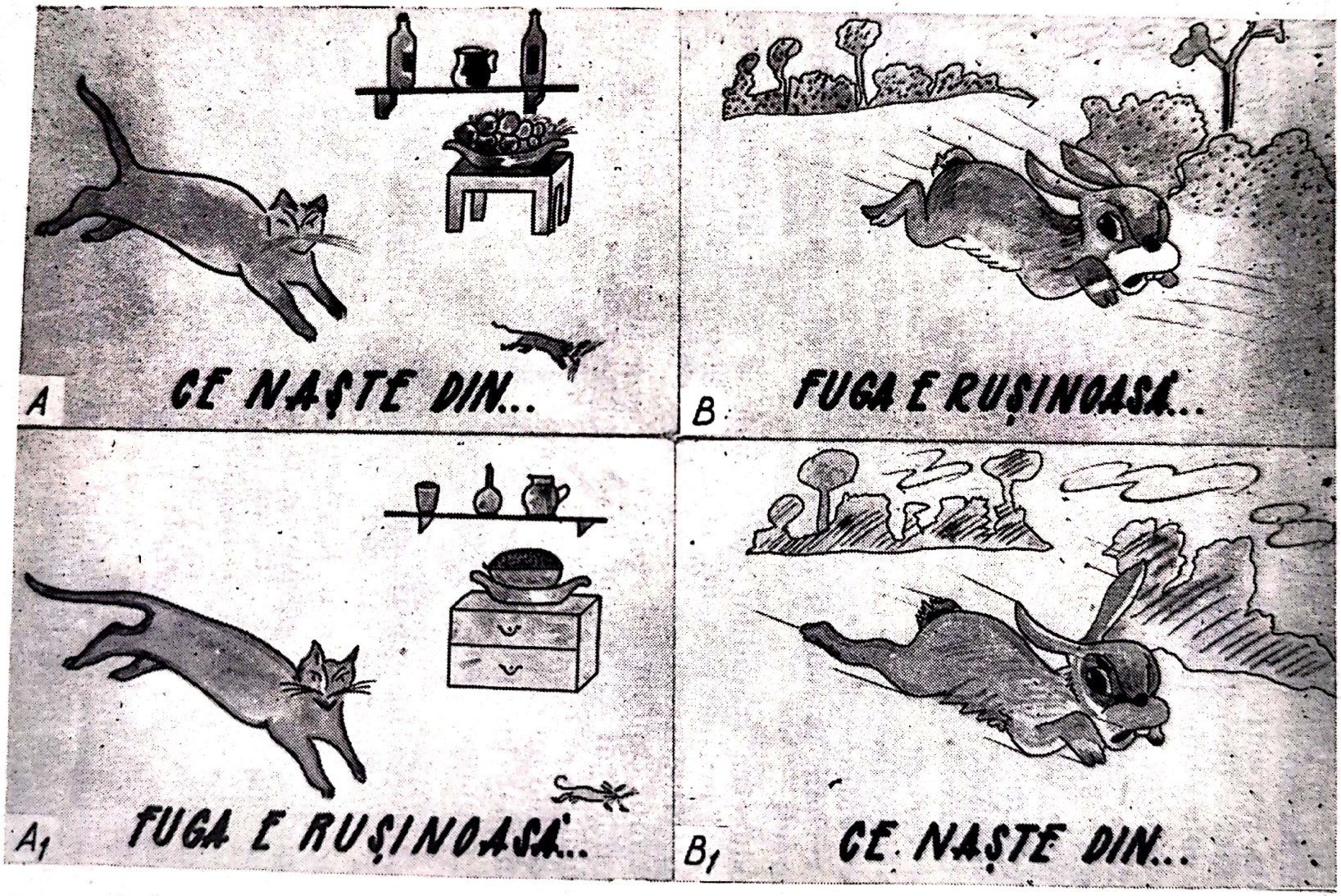


Fig. 8 — Varianta I A, B, A_1, B_1

Scanned with OKEN Scanner

După experiment, care a fost aplicat pe 50 de muncitori calificați (între 20 și 45 de ani), li se cerea subiecților să descrie desenele și să reproducă textele pe care le-au perceput *.

Experimentul a fost aplicat în două variante. În cadrul variantei I am folosit modelul reprodus mai sus, alcătuit dintr-o componentă directă simplă și dintr-un text scurt, adecvat imaginii. Am recurs la zicale, pentru că acestea au un caracter popular și conțin un mare grad de generalizare. Detașîndu-se prin înțelesul lor mai larg de aspectele situative ale imaginii, îi conferă în schimb și acesteia un conținut de idei mai general. Am prezentat în mod intenționat o formă prescurtată a zicalelor, pentru ca întregirea sensului să se producă pe baza intercondiționării strînse dintre text și imagine. În felul acesta ne-am străduit să reproducem în condiții experimentale unele dintre caracteristicile de bază ale afișului**. Prin introducerea celor două cartonașe conflictuale apărea o neconcordanță flagrantă între imagine și text (vezi varianta I, modelele A_1 și B_1). Reproducem mai jos un tabel în care sînt consemnate reacțiile subiecților.

Tabelul nr. 1

Nr. subiecți	După care stimul au reacționat subiecții				
	Imagine	Text	I-a reacție după imagine II-a reacție după text	I-a reacție după imagine II-a fără reacție	I-a reacție după text II-a fără reacție
50	31	4	6	6	3

1) Din tabel reiese că cei mai mulți subiecți (62%) au reacționat după componenta directă. Dintre aceștia, după cum rezultă din răspunsurile date la întrebările puse la sfîrșitul experimentului, mai mult de jumătate au putut reproduce (cu mici inexactități) și textul. Cu toate acestea, ei n-au sesizat conflictul. Acești subiecți n-au stabilit o relație precisă între text și imagine. 8% dintre subiecți au reacționat după text. Jumătate dintre ei au putut descrie și imaginea (în linii mari). Nici aceștia n-au sesizat conflictul, demonstrînd prin aceasta, ca și în cazul precedent, că n-au observat legătura dintre imagine și text.

2) 6 subiecți, reprezentînd 12%, au reacționat inconsecvent (o dată după componenta directă și o dată după cea verbală). Atît din modul în care au reacționat, cît și din relatările lor rezultă că nici aceștia n-au remarcat conflictul. Acești subiecți au intuit anumite modificări, dar nu s-au ridicat pînă la sesizarea neconcordanței apărută la un moment dat între text și imagine.

* Modelul experimental folosit de noi constituie o variantă a metodei aplicate de psihologul sovietic B. B. Kosov, într-o cercetare asupra tipurilor specific umane. Vezi volumul de sub redacția lui Teplov. Типологические особенности высшей нервной деятельности человека,, том I, Moscova 1956.

** N-am recurs la imagini din domeniul protecției muncii din aceleași motive care au fost menționate cu prilejul prezentării metodei intitulării, memorării și selecției diferitelor tipuri de afiș. Atît imaginile, cît și textele folosite au plăcut foarte mult subiecților, experimentul dovedindu-se foarte atractiv.

Scanned with OKEN Scanner

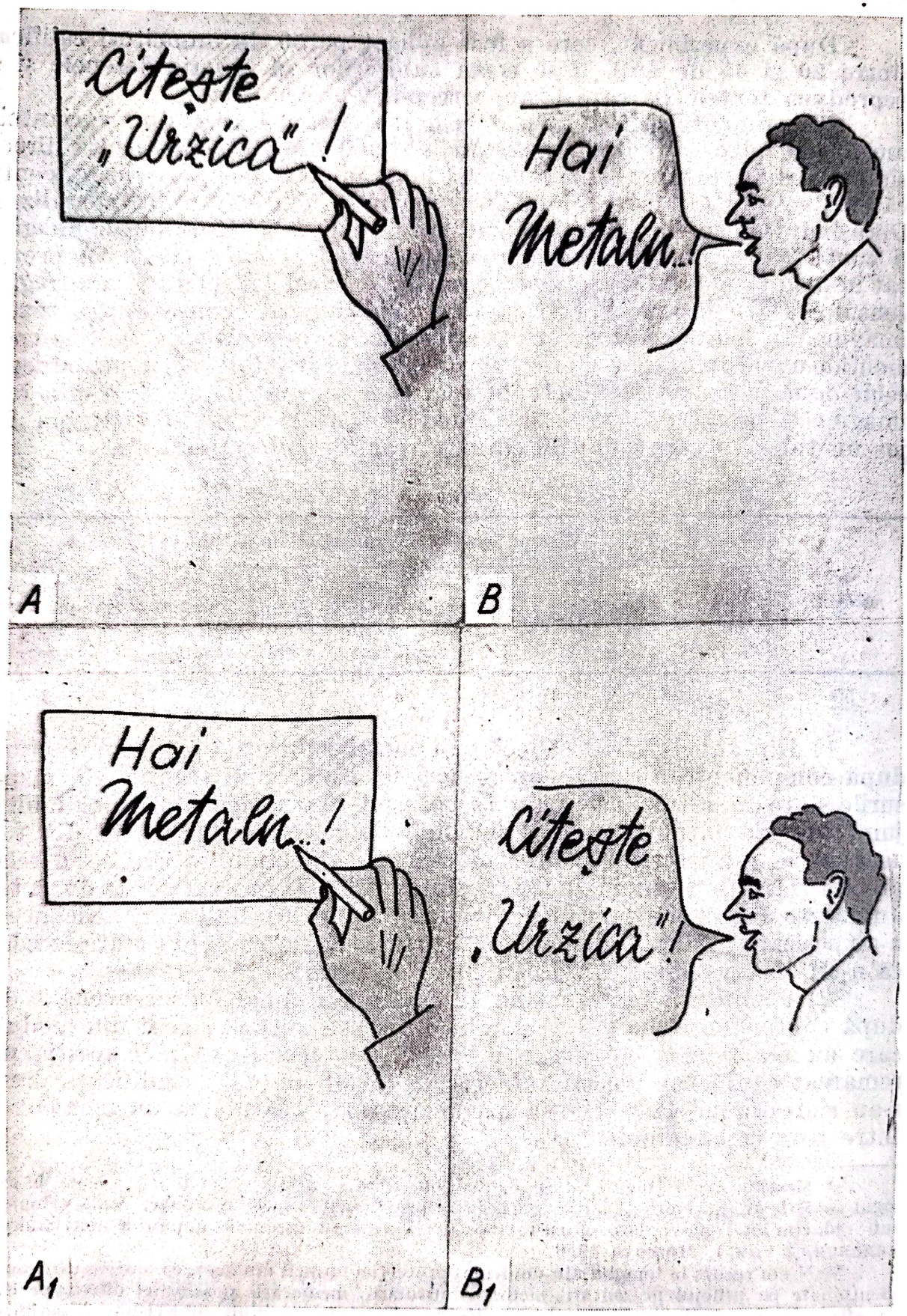


Fig. 9 — Varianta II$_1$ A, B, A$_1$, B$_1$

Fig. 10 — Varianta II_2 A, B, A_1, B_1

3) Un număr de 9 subiecți (18%) au sesizat conflictul, că s-a produs o neconcordanță între text și imagine. După modul specific în care au reacționat acești subiecți, reiese că de-abia la introducerea celui de-al doilea stimul conflictual ei se clarificau pe deplin asupra conflictului propriu-zis (la primul stimul conflictual reacționînd încă fie după o componentă, fie după cealaltă).

Toți subiecții la care ne-am referit la punctele 2 și 3 au putut descrie desenele și au reprodus cu unele mici deficiențe textele.

Experimentul arată astfel că mulți subiecți au remarcat atît componenta directă, cît și cea verbală. Totuși, se constată că în perceperea afișului imaginea creează o dominantă care îngreunează stabilirea dintr-o dată a unei relații adecvate dintre imagine și text. Acest lucru este valabil într-o mult mai mică măsură pentru componenta verbală.

După cum am arătat mai sus, la aplicarea primei variante experimentale 62% dintre subiecți au reacționat după componenta directă, și numai 8% după componenta verbală. În această situație ne-am propus să influențăm în mod experimental orientarea fiecăreia dintre aceste categorii de subiecți în direcție inversă, adică spre acea componentă care a fost neglijată de ei în decursul primei variante experimentale. Inițiind cea de-a doua variantă experimentală, am pornit de la unele necesități reale ale practicii. Există situații în care trebuie scos în evidență un anumit aspect concret, de pildă un dispozitiv al mașinii. În acest caz este indicat ca și textul să orienteze atenția spre acel element al său care prezintă un interes deosebit. Alteori se impune, dimpotrivă, reliefarea anumitor indicații sau noțiuni de securitate a muncii. În acest caz, după cum am precizat și în alt loc, este necesar ca imaginea să fie cea care să pună în evidență textul.

În acest scop am recurs la o variantă experimentală, alcătuită în conformitate cu scopul urmărit din două modele diferite, dar care se bazează pe tehnica aplicată și în prima variantă. Pentru subiecții care s-au orientat în cadrul primei variante spre componenta directă, am folosit de data aceasta modelul II_1 (fig. 9).

După cum se vede și din reproducerile modelului experimental, în cazul de față imaginea, care constituie de altfel un element auxiliar, este cea care îndeamnă la citirea textului. În schimb, pentru subiecții care s-au orientat în cadrul primei variante experimentale după componenta verbală, am folosit modelul II_2, prin care ne-am propus să „forțăm" de data aceasta orientarea spre componenta directă (fig. 10).

În acest scop am recurs la un text cu un caracter situativ, care, prin însuși conținutul lui, orientează atenția spre imagine. Pe de altă parte, imaginea, care suscită la prima vedere unele nedumeriri, solicită ea însăși un text explicativ. Redăm în mod succint rezultatele obținute în tabelul nr. 2.

Din aplicarea variantei a II-a experimentale rezultă că la jumătate din subiecți „forțarea" a dat rezultate (aceștia s-au orientat spre componenta după care, în prima variantă experimentală, nu reacționaseră). Precizăm că în raport cu prima variantă experimentală a sporit numărul celor care au sesizat conflictul. Acest lucru a reieșit în special din relatările

Scanned with OKEN Scanner

Tabelul nr. 2

Subiecții care s-au orientat în var. I după imagine	Supuși „forțării" din var. II_1 au reacționat după stimulii:			Subiecții care s-au orientat în var. I după text	Supuși „forțării" din var. II_2, au reacționat după stimulii:	
	Text	Imagine	Prima reacție după imagine II-a reacție după text		Imagine	Text
31	15	14	2	4	2	2

verbale ale subiecților. Faptul că mulți subiecți au reacționat consecvent numai după una sau alta dintre componente (deși au remarcat conflictul) poate fi legat de particularități tipologice individuale. Sporirea numărului celor care au remarcat conflictul se explică, după părerea noastră, în primul rînd prin aceea că producîndu-se „forțarea" dintr-o extremă într-alta, se facilitează sesizarea raportului dintre cele două componente, dintre text și imagine. Firește că numărul sporit al celor care sesizează conflictul poate fi pus într-o oarecare măsură și pe seama experienței căpătate pe baza primei variante experimentale. Reiese de aici că folosirea unor afișe care să scoată în evidență fie imaginea, fie textul, este recomandabilă nu numai pentru afișele care abordează tematici diferite, dar chiar și pentru acelea care prezintă una și aceeași idee tematică. În felul acesta poate fi relevată și mai bine corelația dintre text și imagine.

În cercetarea noastră n-au putut fi evitate unele neajunsuri create de natura oarecum artificială a experimentelor. Cu toate acestea, datele obținute, pe care le-am corelat cu unele rezultate obținute prin variante experimentale preliminare, constituie, după părerea noastră, indici caracteristici ai problemei cercetate. Ne propunem aplicarea acestei metode în alte variante, pentru a examina și alte aspecte ale corelației dintre text și imagine (influența asupra imaginii a unor texte cu caracter situativ, general, imprecis etc.).

V. UNELE ASPECTE ALE ADAPTĂRII AFIȘULUI LA CONDIȚIILE SPECIFICE ALE LOCULUI DE MUNCĂ

Neajunsul care derivă din natura afișului ca instrument indirect de agitație nu poate fi atenuat numai prin utilizarea unor soluții artistice, fie ele chiar deosebit de expresive. Nu este totul să atragă atenția. Important este ca lucrurile asupra cărora orientează atenția, exprimînd cerințe de o acuitate deosebită, să se bucure în același timp de o cît mai bună „primire". Asigurarea unui astfel de deziderat depinde în mare măsură de adaptarea afișului la condițiile specifice ale locului de muncă.

Apropierea afișelor de condițiile specifice este un lucru greu de realizat. Ele sînt destinate în același timp mai multor locuri de muncă. Problema esențială rămîne însă cea a eficacității. De aceea trebuie găsite

Scanned with OKEN Scanner

mereu noi mijloace. Să examinăm complexitatea problemei, precum şi unele dintre măsurile care se impun.

a) În elaborarea afişelor (grupate de cele mai multe ori pe specificul unor ramuri profesionale), nu se ţine seama îndeajuns de modul în care se întrepătrund problemele protecţiei muncii în cadrul anumitor unităţi de muncă, a atelierelor sau secţiilor. „De obicei aceste forme de agitaţie vizuală privesc doar condiţiile generale de tehnică a securităţii, fără să ţină seama de specificul întreprinderii respective" *. Se face astfel abstracţie de caracteristicile unor colective de muncă precis determinate. De aici rezultă şi neglijarea unor teme extrem de importante, ca, de pildă, cea a cooperării dintre diferite categorii de muncitori în vederea asigurării securităţii reciproce.

b) Adaptarea suplă la condiţiile specifice nu este posibilă fără lichidarea unor tipare vechi, considerate însă, nu se ştie de ce, ca reprezentînd forme ideale ale propagandei protecţiei muncii. Ne referim la mijloacele „tip" prin care se difuzează indicaţii cu un caracter general de categoria: „Respectaţi măsurile de protecţie!"; „Fiţi atenţi!"; „Feriţi-vă de pericolele maşinii!" etc. Pornind de la observaţii similare, inginerul Besser subliniază efectele dăunătoare care decurg dintr-o astfel de „prezentare abstractă". „Asemenea formule generale, însoţite de diferite imagini, determină fie manifestări de indiferenţă, fie atitudini cu totul nejustificate de încordare, la fel de dăunătoare"(2).Dr. Regös din R.P.U.(17) aminteşte, în aceeaşi ordine de idei, caracterul fatalist al unora dintre aceste indicaţii, din care rezultă că „oricine poate fi lovit de accident".

Îmbunătăţirea afişelor presupune în primul rînd antrenarea celor mai bune forţe artistice. Se impune însă în acelaşi timp mobilizarea talentelor artistice din uzină, care ar putea realiza unele afişe de o circulaţie restrînsă, dar adecvate întru totul condiţiilor specifice din uzina în care lucrează.

c) Orientarea afişului spre o anumită categorie de muncitori presupune apropierea lui de specificul categoriei avute în vedere. Cerinţa aceasta, valabilă în genere pentru orice tip de afiş, se impune cu atît mai mult în cazul afişelor de protecţie a muncii care ridică probleme de un gen deosebit şi care, prin natura celor prezentate, se referă la însăşi specialitatea celor vizaţi. Adaptarea la condiţiile specifice presupune astfel luarea în considerare a unor trăsături caracteristice pentru categoriile vizate (în funcţie de vîrstă, sex, calificare etc.). Trebuie ţinut seama în acelaşi timp de experienţa concretă cîştigată de una sau alta dintre categoriile de muncitori în problemele protecţiei muncii. Se impune deci şi din acest punct de vedere o prezentare diferenţiată. Nu mai pot fi folosite pretutindeni aceleaşi mijloace, mai ales că multe dintre ele au parcă aerul că surprind pe om „pe un teren gol", ca şi cum de-abia acum ar lua cunoştinţă pentru prima dată de problemele protecţiei muncii.

d) Adaptarea nu este posibilă fără o cunoaştere mai temeinică a modului specific în care reacţionează categoriile de muncitori faţă de

* K. Kostrin, Социалистический Труд, № 7/1957.

măsurile de protecția muncii, precum și față de instrumentele propagandistice prin intermediul cărora se efectuează popularizarea acestor măsuri. Realizarea acestui obiectiv cere desfășurarea unor investigații psihologice speciale în două direcții distincte, care se interferează însă neîncetat.

Pornind de la cunoașterea atitudinilor manifestate de muncitori față de măsurile de protecția muncii, artistul își conturează mai clar în minte ideea pe care trebuie s-o ilustreze, înțelege mai bine în ce direcție anume trebuie să orienteze ascuțișul afișului. Luînd în considerare modul specific în care reacționează muncitorul față de afiș ca atare, față de maniera în care acesta prezintă problemele care-l vizează, artistul va găsi și limbajul plastic cel mai adecvat temei date. Ne vom referi mai pe larg la importanța investigării psihologice a celor două aspecte menționate mai sus.

1) Una dintre greșelile principale care se săvîrșesc la întocmirea afișelor de securitate a muncii este aceea că nu se ține seama de atitudinea concretă a muncitorilor față de măsurile de protecție a muncii. Cei mai mulți muncitori cunosc, de pildă, importanța echipamentului de protecție. Cu toate acestea, nu toți îl folosesc. Afișul care popularizează un anumit tip de echipament nu este totdeauna suficient de convingător, dacă se limitează la prezentarea neajunsurilor care derivă din nepurtarea acestui echipament. El se va dovedi mult mai eficient dacă demonstrează în același timp și netemeinicia argumentelor prin care-și motivează unii muncitori nefolosirea respectivului echipament. Comportamentul muncitorilor trebuie urmărit într-o serie întreagă de împrejurări caracteristice (comportarea la angajare, la schimbarea locului de muncă, introducerea unei noi tehnici, a unui nou echipament de protecție, reacția în fața unor accidente sau boli profesionale etc.).

Pentru a cunoaște mai îndeaproape atitudinea muncitorilor față de măsurile de protecție a muncii, am studiat în mod special cazuistica accidentelor din uzină și am urmărit în mod nemijlocit în producție comportamentul lor față de această problemă. Am recurs de asemenea la o anchetă. Aceasta a fost aplicată pe colective de cîte 5 muncitori de diferite calificări, sub forma unui chestionar. În total, au participat 140 de muncitori și ucenici.

Cele 10 întrebări ale chestionarului se completau reciproc. Unele se repetau, de fiecare dată însă sub altă formă. Alte întrebări erau formulate indirect; răspunsurile ne interesau astfel și pentru alte semnificații decît cele ce rezultau nemijlocit din întrebarea ca atare. Am cerut, de pildă, muncitorilor să indice numele exact al celor care au fost accidentați în ultimii 2 ani în secția lor de muncă, precum și natura accidentului suferit de aceștia. Ceea ce de fapt ne interesa în acest caz era gradul de preocupare manifestat, în genere, față de accidentele în uzină, față de complexul de cauze în care acestea s-au produs. Pe de altă parte, am avut în vedere că în multe dintre răspunsurile în care se fac referiri la poziția altor muncitori este exprimată de regulă însăși atitudinea comentatorului, a autorului răspunsurilor față de chestiunea pusă în discuție. Amintim numai unele dintre constatările prilejuite de aplicarea acestei metode.

Scanned with OKEN Scanner

Răspunsurile atestă în primul rînd existenţa unui serios curent de opinie în problemele protecţiei muncii. Cea mai bună dovadă o constituie aprecierile critice la adresa celor care nu respectă normele, precum şi propunerile pe care le-am făcut cu acest prilej pentru îmbunătăţirea unor aspecte ale tehnicii securităţii.

Răspunsurile au scos la iveală o serie de fapte ce ni se par semnificative pentru caracterizarea modului în care privesc încă unii muncitori problemele protecţiei muncii. Referindu-se la cauzele nerespectării normelor de securitate a muncii, mulţi folosesc expresii vagi (neglijenţă, neatenţie). Limbajul acesta constituie deseori un mijloc de a eluda problema. O serie de muncitori şi ucenici s-au referit la atitudinea de desconsiderare, de înfumurare, manifestată de unii colegi faţă de normele în vigoare. „Unii fac pe atotştiutorii", scrie un muncitor, referindu-se la astfel de manifestări. În această categorie, ei au menţionat şi pe acei care privesc într-un mod superficial instructajul, „iscălind formal foaia maistrului".

În legătură cu cauzele unor manifestări negative faţă de măsurile de protecţie a muncii, unii muncitori au arătat existenţa unor deficienţe care depind de factori exteriori lor (echipamente necorespunzătoare, dificultăţi birocratice în obţinerea echipamentului, instruirea făcută formal de către unii maiştri etc.). În ceea ce priveşte răspunsurile la întrebarea asupra cauzelor care au determinat provocarea accidentelor, rezultă că relativ puţini sînt acei care afirmă explicit că accidentul pe care-l amintesc trebuie pus pe seama nerespectării normelor în vigoare. Şi de data aceasta explicaţiile sînt frecvent înlocuite cu termeni generali, de tipul celor amintiţi mai sus. Am constatat de altfel că astfel de expresii, încetăţenite în genere în limbajul protecţiei muncii, ţin uneori locul unor explicaţii riguroase asupra cauzelor accidentelor. Constatări similare au fost făcute şi de revista *Arbeit und Socialfürsorge* din R. D.G., care a deschis o discuţie în această problemă.

Reţine atenţia faptul că o bună parte din răspunsurile privitoare la cauzele reale ale accidentelor amintesc de împrejurări în care acestea au fost generate de cauze independente de voinţa celor care le-au suferit. Deşi nu se spune întotdeauna răspicat, rezultă totuşi că ele sînt de cele mai multe ori produsul nerespectării de către ceilalţi muncitori din echipă, atelier, secţie etc. a normelor de tehnică a securităţii. De altfel, şi la întrebarea: „Există împrejurări în care securitatea dv. personală depinde în primul rînd de felul în care cei din jurul dv. respectă măsurile de protecţie?", mulţi muncitori şi ucenici au relevat aspecte deosebit de importante nu numai ale cooperării dintre membrii unei echipe, dar şi dintre muncitorii de profesiuni diferite, care lucrează la un moment dat pe acelaşi loc de muncă.

Pentru a afla atitudinea manifestată de muncitori faţă de afişele de protecţie a muncii, precum şi cu privire la eficienţa acestora, am recurs la două întrebări. În chestionar, figura în primul rînd următoarea întrebare: „Care dintre factorii menţionaţi mai jos influenţează, după părerea dv., într-o măsură mai însemnată pe muncitori în aplicarea consecventă a măsurilor de protecţie?", şi se enumerau: influenţa unui tovarăş apropiat de muncă, regulamentele şi lozincile de protecţie a muncii, afişele

de protecție a muncii, accidentele și bolile profesionale, instructajele repetate, accidentele personale." După cum se vede, afișul era plasat la mijloc. (Precizăm că subiecții care au fost anchetați n-au știut că ne ocupăm în mod special cu problema afișului de protecție a muncii. Cercetările experimentale asupra afișelor le-am întreprins mai tîrziu). Ierarhizarea la care am făcut apel n-a putut evita, firește, unele judecăți artificiale. Considerăm totuși semnificativ rezultatul general din care reiese că relativ puțini muncitori au plasat afișele pe primele sau pe ultimele locuri. Reiese de aici că afișele s-au impus într-un fel sau altul atenției muncitorilor. Prin altă întrebare am solicitat subiecților să facă o descriere a afișelor expuse în secțiile în care lucrează. Dat fiind că numărul afișelor expuse era redus (2—3 afișe într-o secție), sarcina a fost relativ ușoară. Reține atenția faptul că marea majoritate a muncitorilor a redat exact ideea pe care o exprimau afișele respective. Puțini au putut descrie însă afișele mai în amănunt. Amplasate în locuri nu tocmai vizibile, unele afișe erau acoperite de praf și aproape că nu mai atrăgeau atenția nimănui.

Ancheta furnizează, firește, numai indicații cu un caracter general, cu o valoare orientativă. În cazul de față ea ne-a permis să examinăm, alături de celelalte mijloace de investigare folosite, gradul de preocupare manifestat față de problemele esențiale ale protecției muncii, unele manifestări concrete de subapreciere a măsurilor de protecție, precum și atitudinea față de afișele de tehnică a securității. După părerea noastră, astfel de investigații sînt deosebit de utile și pentru antrenarea opiniei muncitorilor. Din cele relatate de serviciul de protecția muncii de la Uzinele „23 August" rezultă că aplicarea chestionarului s-a dovedit a fi și un bun mijloc de activizare a preocupării muncitorilor în problemele protecției muncii.

Ancheta a atras atenția asupra direcțiilor în care poate fi îmbunătățită adaptarea afișului la condițiile specifice ale locului de muncă. Printre altele a rezultat că trebuie utilizate într-o mai mare măsură afișe care se referă la tipuri caracteristice de accidente produse în uzină. Scoțînd la iveală forme specifice de subapreciere a normelor de protecție, ancheta sugerează necesitatea unor mijloace de agitație vizuală, prin care să se exercite o critică mai eficientă la adresa acestor forme de subapreciere. A apărut, în sfîrșit, cît se poate de clar importanța folosirii unor afișe consacrate diferitelor aspecte ale cooperării dintre muncitori în vederea asigurării securității de interes comun etc.

2) Înțelegerea și reținerea elementelor percepute depind în mare măsură de experiența anterioară. Afișul o dată fixat este confruntat, de regulă, fie aceasta și într-un mod de-abia perceptibil, cu experiența personală a individului. După cum arată cercetările lui D. I.Reitînborg (18) asupra perceperii unor afișe de educație sanitară, oamenii adaugă imaginii percepute și elemente ale propriei lor experiențe (cerînd unor subiecți să descrie astfel de afișe percepute timp de 4—5 secunde, a constatat că aceștia introduc în descriere elemente proprii). Important e ca motivațiile care decurg dintr-o astfel de confruntare să se transforme în forțe motrice, capabile să declanșeze reacțiile cerute. Din păcate, ele se situează încă destul de des alături sau chiar într-o direcție contrară semni-

ficaţiilor afirmate de afiş. Rezultă de aici că este deosebit de important să se urmărească mai îndeaproape modul specific în care reacţionează muncitorul faţă de cele cuprinse în afiş. De altfel, o bună parte din cercetările întreprinse asupra afişului de tehnică a securităţii muncii s-au ocupat tocmai cu acest aspect. Ne vom referi la unele dintre ele.

Janima Konarska din R. P. Polonă (11), a studiat prin metoda convorbirilor individuale modul în care reacţionează muncitorii faţă de conţinutul şi forma diferitelor tipuri de afişe. Marea majoritate a observaţiilor făcute de muncitori (de diferite calificări şi vîrste) asupra afişelor care le-au fost prezentate au fost de ordin tehnic (neconcordanţe, exagerări faţă de situaţiile reale etc.). Chiar şi referirile cu privire la elementele artistice ale afişului au fost raportate de cele mai multe ori la aspecte tehnice. Dintr-o serie de răspunsuri, rezultă că unele afişe nu-şi atingeau scopul. Judecăţile emise cu ocazia sesizării greşelilor tehnice sau faţă de maniera în care erau sugerate problemele securităţii muncii nu-i aduceau pe muncitori în nici un caz mai aproape de îndeplinirea întocmai a indicaţiilor exprimate în afiş *.

E. Staffa (23), în articolul citat, subliniind importanţa măsurării „eficacităţii afişului în raport cu efectele pe care le produce asupra muncitorilor", atrage atenţia asupra modului în care aceştia judecă de obicei un astfel de afiş. Printre altele, autorul remarcă, bazîndu-se pe unele investigaţii, că 40% din atenţia muncitorilor merge în direcţia sesizării unor eventuale greşeli tehnice în prezentare şi 20% la criticarea execuţiei artistice.

Toate aceste fapte, confirmate în mare măsură de propriile noastre constatări, demonstrează grija deosebită ce trebuie acordată redării exacte, ireproşabile, a diverselor aspecte ale tehnicii securităţii. Printre altele, ele obligă pe artist să se aplece mult mai atent asupra unor particularităţi oarecum caracteristice pentru modul de a gîndi al celor vizaţi de afiş. Se ştie, de pildă, că muncitorul gîndeşte la obiect, pe bază de fapte; este cunoscut simţul lui pentru rigurozitate, spiritul de ordine, discernămîntul lui critic dezvoltat. Toate acestea se reflectă într-un fel sau altul în sistemul lui de motivaţii, care mijlocesc sau, dimpotrivă, împiedică un comportament adecvat faţă de cerinţele promovate de afişe. Se poate vorbi de o îmbunătăţire reală a acestuia numai în măsura în care un număr tot mai mare de muncitori reacţionează întocmai la indicaţiile date de el. În aceasta constă esenţialul.

*

Ne-am străduit să abordăm în studiul de faţă unele dintre problemele de bază ale afişului de protecţie a muncii. În limitele lucrărilor bibliografice

* Citäm în legătură cu această observaţie cele notate de autoare cu privire la părerile emise despre afişul tratînd problema folosirii unor siguranţe reglementare în instalaţiile electrice: „25 (din 37 de subiecţi) au arătat că acest afiş ar trebui să fie schimbat. Ei l-au criticat după cum urmează: 1) Astfel de siguranţe nu se întrebuinţează în fabrici, ci numai în case particulare. 2) Se bazează pe o concepţie prea înfricoşătoare; o astfel de încălcare a dispoziţiilor nu provoacă totdeauna un incendiu. 3) Afişul exagerează. În fabrică există specialităţi care se ocupă cu probleme electrotehnice şi cărora le incumbă îndatorirea de a supraveghea şi păstra în bune condiţii instalaţiile; ei nu pot repara în mod provizoriu siguranţele" etc.

de care am dispus, am făcut ori de cîte ori s-a ivit prilejul referiri la modul în care înțeleg alți autori unul sau altul dintre aspectele puse în discuție. În felul acesta, lucrarea a căpătat pe alocuri un caracter de sinteză. Firește însă, ea n-a epuizat problemele existente în acest domeniu ; în unele cazuri autorii au recurs numai la o simplă schițare a lor *.

După părerea noastră, se impune ca problematica afișului de securitate a muncii să fie examinată într-un mod sistematic și pe mai multe planuri. Este fără îndoială că abordarea ei de către specialiști din sfera protecției muncii sau de către cei din domeniul artelor plastice care ar putea generaliza înainte de toate propria lor experiență ar aduce o contribuție substanțială în sporirea eficacității acestui instrument de agitație.

Dat fiind modul specific în care reacționează o categorie sau alta de muncitori sau una și aceeași persoană față de cele prezentate în afiș și îndeosebi față de cerințele promovate de acesta, apare limpede de ce și psihologul este chemat să se ocupe cu astfel de probleme. Investigațiile psihologice sînt cu atît mai necesare, cu cît însăși determinarea eficacității afișelor este greu de stabilit. Dificultățile existente nu justifică de loc ocolirea problemelor spinoase, ci, dimpotrivă, îndeamnă la găsirea unor corective viabile. În acest sens subliniem în mod special necesitatea elaborării unui complex de metode în care ancheta și convorbirea să fie corelate cu probe experimentale. În cursul cercetărilor pe care le-am întreprins a rezultat că prin aplicarea unor astfel de metode pot fi obținute totodată importante rezultate educative.

Cercetările asupra afișului de protecție a muncii trebuie orientate în primul rînd în direcția unei mai profunde investigări a opiniei acelora cărora le este destinat. Sporirea eficacității lui presupune însă folosirea celor mai diferite mijloace. Se impune astfel cercetarea unui ansamblu de condiții obiective și subiective, care implică printre altele examinarea unor probleme tehnice, fiziologice și psihologice, și nu în ultimul rînd a unor aspecte artistice adecvate. Una dintre condițiile esențiale este ca afișul să fie privit întotdeauna ca o verigă a unui ansamblu de măsuri destinate protejării complexe a muncii.

Îmbunătățirea efectivă a afișelor de protecție a muncii nu poate fi obținută fără crearea unui larg curent de opinie în jurul multiplelor lui probleme. Participarea uzinelor la elaborarea și difuzarea afișelor trebuie să fie extrem de activă. Există de altfel și în acest domeniu o vastă experiență internațională extrem de utilă pentru antrenarea opiniei adevăraților beneficiari ai afișului (concursuri, diferite tipuri de anchetă etc.).

În domeniul propagandei securității muncii, ca și în cel al afișului, există o practică îndelungată care nu este îndeajuns de bine valorificată (soluții ingenioase privind confecționarea, difuzarea etc.). Cu mult succes poate fi folosită și experiența bogată din domenii învecinate (de pildă, cercetările efectuate în legătură cu afișul publicitar, sanitar etc.), ca și în genere lucrările despre alte forme de agitație vizuală. Există de asemenea

* Principalele concluzii practice ale cercetărilor au fost incluse într-un protocol sub forma unor propuneri concrete. Protocolul a fost pus la dispoziția Institutului de cercetări științifice pentru protecția muncii al C.C.S., la sugestia căruia au fost inițiate aceste cercetări.

Scanned with OKEN Scanner

o serie de cercetări din domeniul psihologiei generale, care conţin elemente valoroase pentru orice cercetare asupra afişelor. Bogata literatură sovietică asupra problemelor perceperii stimulilor complecşi, asupra corelaţiei dintre intuiţie şi cuvînt, precum şi lucrările interesante apărute la noi şi în alte ţări asupra unor probleme adiacente, pot oferi un suport ştiinţific riguros examinării problemelor specifice ale afişului.

Atît în domeniul elaborării cît şi în cel al difuzării afişelor de securitatea muncii trebuie să domnească o concepţie mult mai dinamică şi mai suplă. Tendinţele absolutizante care opun o formă de prezentare artistică altora, care exagerează rolul imaginii în detrimentul textelor, care rup implicaţia afectivă de cea raţională etc. nu promovează, ci dimpotrivă, împiedică adaptarea afişului la condiţiile specifice ale locului de muncă de care depinde în mare măsură sporirea receptivităţii lui psihologice. Analiza sistematică (sprijinită şi pe investigaţii psihologice) a măsurilor de propagandă, inclusiv a afişului de protecţia muncii, constituie un antidot sigur contra tendinţelor de inchistare, de birocratizare.

Evoluţia rapidă a tehnicii, accentuarea proceselor de mecanizare şi automatizare permite ca şi problematica securităţii muncii să fie abordată de pe poziţii tot mai înaintate. Preocuparea ei se îndreaptă nu numai în direcţia eliminării totale a accidentelor, dar şi spre asigurarea unor condiţii de muncă din ce în ce mai uşoare şi mai plăcute.

Este neîndoielnic că şi în acest context înnoitor, afişul va continua să-şi exercite cu succes funcţiile sale educative.

BIBLIOGRAFIE

1. Maria Benedict, *Vladimir Maiakovski şi „Ferestrele ROSTA"*, în „Arta plastică", 1960, nr. 3.
2. Ing. C. Besser, *Über die Begriffe „Gefahren" und „Vorsicht im Arbeitsschutz"*, în „Arbeit und Sozialfürsorge", 1960, nr. 6.
3. M. A. Cerevkov, *Intuiţia în învăţarea mişcărilor de către elevi*, Anal. rom.-sov., Seria pedagogie-psihologie, 1957, nr. 1.
4. Lo Duca, *L'Affiche*. Paris, 1958.
5. Erich Eichler, Günter Hölzel, Werner Richter u. Kurt Sturm, *Anleitung zur Produktionspropaganda im sozialistischen Industriebetrieb*. Verlag Tribüne Berlin, 1960.
6. E. Fischbein, *Iradierea electivă în faza de automatizare a reacţiilor condiţionate complexe*. Anal. rom.-sov. Seria pedagogie-psihologie, 1955, nr. 1.
7. Gniza, Möhler u. Schneider, *Arbeitsschutz im Industriebetrieb*, Berlin, 1958.
8. Th. Hartmann, *Grundsätze und Wege der Verhaltensbeeinflussung. Ein Beitrag zur Psychologie der Sicherheitswerbung*, „Sicher ist Sicher", 1956, nr. 67.
9. Ionescu I., *Propaganda tehnicii securităţii şi a protecţiei muncii*, Bucureşti, Ed. C.C.S., 1958.
10. K. Kettner, *Testung von Unfallverhütungsplakaten*, în „Sichere Arbeit", Viena, 1952, nr. 3.
11. Janina Konarska, *Zasady Komponowania Plakatu*, „Ochrona Pracy", Varşovia, 1959, nr. 7.
12. V. A. Krukovski, A . V. Iastrebov, *Plakat po tehnike bezopasnosti*, Leningrad, 1956.
13. C. Laville, *L'Imprimé de publicité*, Paris, 1926.
14. I. Molnar şi G. Cosma, *Unele probleme ale afişului contemporan*, în „Arta plastică", 1960, nr. 6.
15. *** *Für eine Wende in der Arbeitsschutzpropaganda*, în „Neue Werbung", 1959, nr. 8.
16. Dr. V. Raymond, *Psychophysiologie de la prévention. Intervention au IV-e Congrès Technique National de Sécurité et d'Hygiène du Travail*, Lille, 24—27 septembrie 1953.
17. Regös János dr., *A betegsetek keletkezésének okan a pavlovi szemlétet tükrében*, în „Népegészségügy", oct. 1954.

18. D. I. Reitînborg, *O voprosi plakata*, în „Voprosi psihologhii", 1961, nr. 1.
19. A. Roșca, *Premisele psihologice ale utilizării eficace a materialului intuitiv*, în *„Studii de psihologie pedagogică*, Ed. de stat didactică și pedagogică, București, 1958.
20. S. L. Rubinstein, *Osnova obșcei psihologhii*, Moscova, 1946.
21. Eugen Schileru, *Afișul în ultimele expoziții*, în „Arta plastică", 1956, nr. 3.
22. D. Todoran, *Psihologia reclamei*, Editura Institutului de psihologie din Cluj, 1935.
23. E. Staffa, *Plagat o boji proti urazom a zasady ieho tvorby*, în „Bezpecnost a Hygiena Prace" Praga, 1955, nr. 3.
24. E. A. Vasilieva, *Studiul comparativ al percepției a două tipuri diferite de afișe educativ-sanitare în condițiile naturale ale producției.* Sesiunea științifică a Institutului central de cercetări științifice pentru educația sanitară din Moscova și a casei de educație sanitară din Saratov, Saratov, 1957.
25. J. Zurfluh, *Accidents du travail et formation de sécurité*, Paris, 1957.

PARTICULARITĂȚI ALE ÎNSUȘIRII STRUCTURII GRAMATICALE DE CĂTRE COPIL, ÎNTRE DOI ȘI TREI ANI

DE

TATIANA SLAMA-CAZACU

1. Într-un studiu anterior [1], ocupîndu-ne de ontogeneza relațiilor dintre gîndire și limbaj, am cercetat și particularitățile structurii gramaticale la copilul preșcolar. Deoarece studiul amintit nu lua în discuție decît perioada de vîrstă dintre 3 și 7 ani, fără a coborî sub limita preșcolarității propriu-zise — adică sub 3 ani —, am considerat util să continuăm analiza noastră prin cercetări privitoare la copilul antepreșcolar, și anume la acela de 2—3 ani, considerînd această vîrstă drept o etapă foarte importantă în dezvoltarea limbajului și în special în însușirea structurii gramaticale.

1.1. Desigur, studierea aspectelor gramaticale din vorbirea copilului mic nu constituie o noutate în literatura privitoare la psihologia limbajului. Mulți cercetători psihologi ai limbajului copilului s-au oprit adesea și la particularitățile structurii sale gramaticale, preocupați însă nu atît de a trage concluzii cu caracter de principii sau aprofundînd unele aspecte importante, ca relațiile dintre gîndire și limbaj, ci mai ales încercînd să stabilească frecvențe și statistici, sau să delimiteze perioadele de apariție ale diverselor aspecte gramaticale, ori să alcătuiască inventare ale formelor gramaticale la diferite vîrste [2].

Studii interesante cu privire la limbajul copilului mic — deși tot cu caracter de „inventar" îndeosebi — au făcut și diverși lingviști, unii dintre ei specialiști consacrați. O lucrare fundamentală a lingvistului

---

[1] *Relațiile dintre gîndire și limbaj în ontogeneză (3—7 ani)*, București, Ed. Acad. R.P.R., 1957.

[2] Cl. și W. Stern, *Die Kindersprache*, Leipzig, ed. III, 1922, E. Hurlock, *Child Development*, New York — Londra, 1950, p. 223 urm., D. Mc Carthy, *Language Development in the Preschool Children*, în R. Barker, J. Kounin, H. Wright, *Child Behavior and Development*, New York — Londra, 1943 ,p. 107—129, și lucrările menționate în D. Mac Carthy; *Le développement du langage chez l'enfant*, în L. Carmichael (red.), *Manuel de psychologie de l'enfant*, Paris, 1952, p. 751—917; vezi și discuția, în legătură cu această problemă, în T. Slama-Cazacu, *op. cit.*, p. 372 și 454.

Scanned with OKEN Scanner

A. N. Gvozdev indică prin însuşi titlul ei scopul central urmărit de autor — *Formarea la copil a structurii gramaticale a limbii ruse* [1] —, ocupîndu-se detaliat, în cîteva capitole, şi de structura gramaticală la copilul mic, sub 3 ani; de asemenea, au studiat structura gramaticală a limbajului lingvişti ca M. Cohen, A. Grégoire, W. Leopold, L. Kaczmarek, P. Smoczýnski, M. Durand [2] etc.

S-a adunat astfel un material bogat, care nu a fost însă suficient analizat sub aspect teoretic şi pentru a se trage concluzii psihologice, privitoare la particularităţile generale de vîrstă ale copilului, sau pedagogice, pentru dezvoltarea prin educaţie a limbajului. Există totuşi în literatura de specialitate şi preocupări pentru studierea structurii gramaticale a limbajului copilului în legătură cu particularităţile gîndirii sale [3], asemenea cercetări devenind mai frecvente în ultima vreme îndeosebi în Uniunea Sovietică, unde interesante studii de sinteză sau cercetări originale au ilustrat aspecte ale relaţiilor dintre gîndire şi limbaj la copil[4].

1.2. Deşi problema ca atare nu este deci nouă, abordarea ei ne-a părut totuşi interesantă, din mai multe puncte de vedere. În primul rînd, este necesar să se intervină în discuţie, şi în această problemă, cu un material cules dintr-o altă limbă — respectiv din limba romînă — ale cărei date concrete nu au fost încă utilizate în concluziile diverşilor cercetători. Îndeosebi ne-a părut interesantă, din acest punct de vedere, etapa dintre 2 şi 3 ani, cînd se petrece o evoluţie uimitoare în ceea ce priveşte însuşirea structurii gramaticale, şi mai ales a construcţiei frazei.

---

[1] A. N. Gvozdev, *Formirovanie u rebenka grammaticeskogo stroia russkogo iazika*, Moskva, 1949, 2 vol.

[2] M. Cohen, *Sur les langages successifs de l'enfant*, în *Mélanges linguistiques offerts à J. Vendryes*, Paris, 1925, p. 109—128, A. Grégoire, *L'apprentissage du langage, Les deux premières années*. Paris, 1937, W. Leopold, *Speech Development of a Bilingual Child*, vol. III, Evanston, 1949, L. Kaczmarek, *Ksztaltovanie sie mowy dziecka*, Poznán, 1953, P. Smoczyński, *Przywajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Lodź, 1955, M. Durand, *Le langage enfantin*, în *Confér. de l'Inst. de ling. de l'Univ. Paris, XI, an. 1952—1953*, Paris, 1954, p. 83—89.

[3] O. Bloch, *Les premiers stades du langage de l'enfant*, în *J. de Psychol.*, 1921, nr. 8—9, pp. 693—713, şi *La phrase dans le langage de l'enfant, ibid.*, 1924, nr. 1, pp. 18—44, P. Guillaume, *Les débuts de la phrase dans le langage de l'enfant, ibid.*, 1924, nr. 1, p. 1—26 şi *Le développement des éléments formels dans le langage, ibid.*, nr. 3, p. 203—230.

[4] F. A. Sohin, *Unele probleme ale însuşirii de către copil a structurii gramaticale a limbii, în lumina învăţăturii fiziologice a lui I. P. Pavlov*, în *Anal. rom.-sov., pedagogie-psihologie*, 1951, nr. 3, p. 101—125. A. A. Liublinskaia, *Ocerki psihologhiceskogo razvitiia rebenka*, Moskva, Izd. Ak. Ped. Nauk, 1959, p. 420 urm., M. P. Feofanov, *Ob upotrevlenii predlogov v detskoi reci*, în *Voprost psihologhii*, 1958, nr. 3, p. 118—125, M. I. Popova, *Grammaticeskie elementi iazika v reci detei preddoşkolnogo vozrasta, ibid.*, p. 106—118. Lucrări importante în această problemă sînt acelea scrise de N. P. Serebrennikova (*K voprosu ob ovladenii detiami preddo preddoşkolnikami elementami grammaticeskogo stroia iazika*, disertaţie de candidat, 1953), M. I. Popova (*K voprosu ob ovladenii grammaticeskimi elementami iazika detmi preddoşkolnogo vozrasta, Ovladenie, soglasovaniem v rodee*, Moskva, 1956, *autoreferat*, cf. *Knijnaia Letopis*, 1956, nr. 22, p. 128), R. Ş. Karimova (*K voprosu o znacenii osvoeniia doşkolnikom elementov grammaticeskogo stroia iazika dlia razvitiia ego mişleniia*, în *Ucenie zapiski LPGI im. A. I. Gherţena*, vol. 112, Leningrad, 1955, p. 33—46, cf. V. V. Kardaşev, *Ukazatel literaturi po psihologhii o publikovannoi v 1955 g.*, în *Voprost psihologhii*, 1956, nr. 4, p. 140), care nu au putut fi consultate de noi direct. Menţionăm, de asemenea, şi studiul scris de L. Geppertowa (*Dezvoltarea înţelegerii şi exprimării relaţiilor prin folosirea prepoziţiilor la copii, între 2 şi 3 ani*, în *Studia psychologiczne*, 1957, vol. II, p. 5—81, 1958, nr. 2, p. 500—503); vezi şi P. Smoczýnski, *op. cit.*

Scanned with OKEN Scanner

Intenția noastră nu este însă, în studiul de față, de a prezenta un inventar de fapte, pentru a constata numai apariția unor forme și pentru a calcula unele frecvențe statistice, ci de a încerca să stabilim semnificația ordinei în care sînt achiziționate diversele forme și construcții gramaticale, de a sesiza valoarea calitativă a apariției unei expresii, de a înțelege rolul ei funcțional, de *a interpreta* orice manifestare gramaticală (sau absența unei anumite forme) în raport cu întreaga dezvoltare a copilului, totodată avînd scopul de a degaja concluzii generale relative la cunoașterea psihicului copilului și a perspectivelor acțiunii pedagogice asupra lui. De aceea, în opoziție cu opinia exprimată între alții de un cunoscut lingvist, M. Cohen — care consideră necesar să fie studiată separat dezvoltarea limbajului de aceea a gîndirii [1] —, ne-a preocupat în mod intenționat nu numai analiza materialului, o dată cules, prin prizma relațiilor dintre limbaj și gîndire, ci am încercat ca și în timpul culegerii faptelor concrete (fără a le denatura, bineînțeles, prin optica falsificată a unei prejudecăți), să notăm situațiile care puteau ilustra aceste relații.

În sfîrșit, ne-a părut că n-ar fi lipsită de importanță și încercarea de a găsi soluția într-o problemă pe care am putea-o socoti, parcurgînd bibliografia dezvoltării limbajului la copil, drept o controversă. Unii cercetători, deși studiază limbajul copilului în raport cu gîndirea sa — adesea fără a nega relațiile dintre aceste două procese —, subliniază, îndeosebi la vîrsta care ne preocupă, un anumit decalaj, stabilit însă de către diverșii cercetători în două sensuri unilaterale și aparent contradictorii. Cercetători ca O. Bloch [2] sau — mai puțin accentuat — P. Guillaume [3], consideră că gîndirea copilului este mai dezvoltată, pe cînd limbajul său rămîne în urmă, că la această vîrstă copilul poate exprima idei complexe, înainte de a avea mijloacele gramaticale respective —formele gramaticale necesare frazei, de exemplu, rămînînd pe al doilea plan. Alți cercetători [4] arată că se observă la copil utilizarea unor anumite forme ale limbii (ca exprimarea gramaticală a genului), înainte de a le fi accesibile relațiile obiective respective. Anticipînd asupra expunerii rezultatelor noastre, trebuie să menționăm dintru început că prima concluzie se bazează pe o veche, cunoscută și greșită poziție — aceea că gîndirea se poate dezvolta înainte și în afara limbajului— ; iar cea de-a doua observație ne pare justă pînă la un punct și atîta vreme cît nu duce la o concluzie de ordin general, care să pună la îndoială relațiile dintre gîndire și limbaj : în fond, aparenta contradicție se rezolvă prin observarea realității complexe, în unitatea și în mișcarea ei dialectică.

★

2. Studiul de față se bazează pe cercetări făcute cu 102 copii între 2 și 3 ani (de la 1 ; 10 la 3 ; 1), de la creșa nr. 10 a Ministerului Sănătății, din București (pentru control, s-au făcut unele observații și experimente

[1] M. Cohen, *op. cit.*, p. 112.
[2] O. Bloch, *op. cit.*, pp. 13, 43.
[3] P. Guillaume, *Les débuts de la phrase* ..., ed. cit., p. 12, și *Le développement* ..., ed. cit., p. 207.
[4] De exemplu, M. Popova, *lucrările citate.*

identice, cu 24 de copii preşcolari de diferite vîrste). Metoda principală a constat din înregistrarea pe bandă de magnetofon a unor discuţii libere între 2—4 copii aduşi în camera specială de experimentare, din creşă; pe lîngă aceasta, am înregistrat conversaţii ale experimentatoarei cu cîte un copil. De asemenea, am cules exprimări verbale ale copiilor în diferite situaţii (de joc etc.), utilizînd totodată şi observaţiile făcute în diverse alte experimente, efectuate pentru a studia alte probleme. O parte din material a fost obţinută şi printr-o metodă direct experimentală: copiii erau puşi în diferite situaţii concrete (de joc cu păpuşa sau cu un alt obiect), în care trebuiau să utilizeze, în limbajul activ, de exemplu prepoziţii, pronume şi diverse substantive în flexionarea lor etc., sau să dovedească înţelegerea acestora (deci prezenţa lor în limbajul pasiv). De pildă, se cerea copilului să pună păpuşa *pe scaun* (sau *în dulap*, *sub masă* etc.) ori i se cerea să spună unde se află păpuşa (care era aşezată de experimentator în diferite locuri, pentru a se provoca utilizarea unor anumite prepoziţii) sau era întrebat al cui era şorţul (păpuşii) etc.

*

3. În cursul cercetării noastre am urmărit unele aspecte morfologice şi mai ales sintactice care sînt semnificative pentru ilustrarea relaţiilor dintre gîndire şi limbaj, pentru capacitatea de însuşire a structurii gramaticale de către copil şi pentru posibilităţile sale de progres în învăţarea limbii. Deoarece în acest studiu nu ne interesează prea mult analiza aspectelor morfologice izolate, ci încadrarea lor în dinamica vorbirii, nu vom disocia discutarea morfologiei de aceea a sintaxei.

Ne vom opri, în primul rînd, la e x p r i m a r e a diverselor r e l a ţ i i spaţiale, posesive, temporale etc. (dintre persoane, dintre obiecte şi persoane, dintre momentele temporale), punînd în discuţie declinarea substantivelor şi a pronumelor (adică apariţia formelor flexionare, precum şi folosirea prepoziţiilor şi în genere a morfemelor), acordul, conjugarea verbelor şi aspecte privind concordanţa timpurilor, pentru a trece apoi la o analiză a c o n s t r u c ţ i e i f r a z e i la această vîrstă, din punctul de vedere al complexităţii, al topicii şi al procesului de formare şi de organizare.

3.1. Exprimarea r e l a ţ i i l o r s p a ţ i a l e, posesive etc. implică în limba romînă modificarea, de la caz la caz, a formei substantivelor, adjectivelor, pronumelor etc., iar adesea utilizarea prepoziţiilor.

3.1.1. Chiar în jurul vîrstei de 2 ani şi jumătate — deşi nu întotdeauna, iar uneori cu mare greutate —, copiii dovedesc posibilitatea de a diferenţia şi formal, în fraze nestereotipe, diverse relaţii. De pildă, Dănuţ 2; 5—2; 6 spune: « *Vulpea* pe *căţel* muşcă de picior [revine apoi:] *Căţelu* muşcă *vulpea* de picior» [în prima frază, acuzativul e corect format, cu substantivul nearticulat — faţă de nominativul articulat; iar în a doua frază, era necesar să fie ambele substantive articulate]; de asemenea, Cristinel 2; 6 « *Rochisă* are fetisa», sau Tepsi 2; 8 «Mi-a dat mama *p'ăjitură*, şi am păpat *nuca*» [relaţia e fin surprinsă; dacă nu ar fi pus articol substantivului *nucă*, relaţia nu ar fi fost clar exprimată: o anumită nucă, *nuca* de la acea prăjitură].

3.1.2. O dificultate mare apare la această vîrstă în ceea ce privește începutul necesității de a exprima n u m ă r u l și g e n u l, iar în legătură cu acestea, mai ales a c o r d u l dintre determinant și determinat, de unde, în vorbirea unor copii, discordanțe. De pildă, Liviu 2 ; 1 «*Un* găină» ; Daniela 2 ; 0 «[Ghetele] *ai mei*» ; Rodica 2 ; 6 «*Astea* două e *pasăre*» ; Sanda 2 ; 6 «*Ghet*'a *meu*» ; Lil. 2 ; 6 «Dă-i *stăunelu* [= scăunelul] ei. Dă-i-*o*» ; Georgeta 2 ; 6 «E-a *meu* păpușa» ; Mihaela 2 ; 8 *Al* cui e *ochii* ăstia?» ; Andr. 2 ; 7 «*Doi* pi*sior*» ; Mariana 2 ; 7 «Ai două chion [= *cre*ioane]?». Din această cauză se produc confuzii, iar intenția vorbitorului nu mai poate fi sesizată (este vorba de un singular sau de un plural?): Mihai 2 ; 7 «Si *asta e'te f'ucte* [...] U'te *ăta e'te f'uct*». Reușita „acordului" este uneori împiedicată și de necunoașterea formei exacte a pluralului unor substantive : Gabi M. 2 ; 11 «Ai do' stiloaie?» ; Puiu 2 ; 11 «Doi mări = mere]», «Minge mici».

3.1.3. De asemenea, o problemă interesantă care apare de la această vîrstă (continuîndu-se, sub o formă relativ deosebită, și mai tîrziu) este aceea a a r t i c u l ă r i i sau n e a r t i c u l ă r i i substantivelor, în funcție de rolul lor. După vîrsta de 3 ani, vor fi frecvente cazurile cînd substantivul este însoțit de articol prepus (el însuși nemaicăpătînd articol), ca și cum ar fi devenit „notoriu", ca un nume propriu[1] : «I-a dus *lui clefant*» (6 ; 5) ; în schimb, între 2 și 3 ani, este frecventă folosirea formei articulate, acolo unde norma vorbirii corecte (obișnuite) ar cere folosirea formei nearticulate : Dorel 1 ; 10 «A'e Gabi *pău*' [= păr]» ; Ali 2 ; 2 «Are *ghetele*», «Chii [= scrii] cu cheonu' la *ca'tea*?» ; Daniela 2 ; 4 «Tai [= stai] pă 'caunulu» (și Georgeta 2 ; 5 «Stau pă *scaunu*») ; Gabi 2 ; 5 «Mama *lu calu*» ; Dănuț 2 ; 5 «A'e picioae, n-a'e *mîinele*» ; Georg. 2 ; 5 «Să nu puneți mîna pe *săpunu*» ; Sanda 2 ; 6 «U'te, are *păru*», «N-am *'caunu*'» ; Dănuț 2 ; 7 «Are *mîinile*» ; Milica 2 ; 7 «Are limba» ; Sandu 2 ; 7 «Pă *cățelu*» ; Adi 2 ; 7 «Am mingea» ; Andr. 2 ; 7 «Eu am *crionu* acasă», «Ale *pisioarele*, ale *pisiolu*» ; Adi 2 ; 9 «A lu *Fanèlu*» [copilul e adesea strigat și de educatoare : «Fănelu !»] ; Ștefan 2 ; 9 «Urcă-te-n *mașina* !». E probabil ca această preferință pentru substantivul articulat să fie o imitare directă a formei auzite frecvent la început, cînd adultul vrea să-l învețe pe copil unele cuvinte, pronunțîndu-i-le ca *nume* ale unor anumite lucruri («Uite calul», «Uite nasul» etc.).

3.1.4. Una dintre formele însușite destul de timpuriu este aceea a v o c a t i v u l u i — desigur, pe de o parte pentru că acest caz este auzit foarte des de copil în adresările adultului către copii (unele exprimări fiind simple clișee), iar pe de alta, pentru că în înseși relațiile sale cu persoanele — sau cu obiectele pe care le personifică — are nevoie de adresarea aceasta, de obicei imperativă și cu mai mari rezonanțe afective : de ex. Doina 2 ; 3 «*Camion'le* !», Gina 2 ; 7 «Uită-te la mine, fetițo !», Adi 2 ; 7 «*Ma'ș cățelule* !», Silviu 2 ; 8 «*Telefonule* !», Ștefan 2 ; 9 «Măi cotețule ! [în loc de : *cățelule*]». Desigur, apar și forme neflexionate, de obicei la nominativ articulat : Adi 2 ; 7 «Du-te acasă, *Fănelu* !», Ștefan 2 ; 9 «Ma'ș *cățelu*, d-aicea !».

[1] Vezi în lucrarea noastră, *Relațiile dintre gîndire și limbaj* ..., cit., p. 395.

3.1.5. Exprimarea a c u z a t i v u l u i apare şi ea de timpuriu, în forme relativ corecte şi destul de complexe, pe de-o parte pentru că acest caz nu este prea dificil de exprimat în limba romînă şi valoarea lui poate rezulta din simpla juxtapunere de cuvinte, iar pe de alta, probabil pentru că este întîlnit de copil în multe sintagme-clişeu. Pentru exprimarea corectă a acuzativului nu este nevoie întotdeauna de supleţea pe care o pune în evidenţă alternarea articulat-nearticulat (necesară în frazele cu conţinut mai complex), despre care am vorbit mai sus, şi în genere modificarea propriu-zisă a cuvîntului : în limba romînă, există şi mijlocul — aparent mai simplu — al utilizării p r e p o z i ţ i i l o r. Pentru copil, acest mijloc presupune însă cel puţin două dificultăţi : aceea a diferenţierii diverselor situaţii în care prepoziţia se utilizează just — de pildă, cu substantiv articulat sau nearticulat (ceea ce se învaţă aparent corect, prin însuşirea cîtorva sintagme-clişeu) — şi aceea a diferenţierii diverselor „circumstanţe" de care sînt legate diversele prepoziţii (sau adverbe).

Studiul folosirii p r e p o z i ţ i i l o r pune în lumină legătura dintre însuşirea limbii şi dezvoltarea gîndirii, a activităţii de cunoaştere în genere — după cum subliniază M. P. Feofanov [1]. De aceea, este important să se studieze însuşirea prepoziţiilor nu ca scop în sine, ci în legătură cu dezvoltarea activităţii de cunoaştere. Pe de altă parte însă, vom observa şi unele decalaje, fie în sensul unei dezvoltări aparente a limbajului (prin folosirea *mecanică* a unor sintagme-clişeu, în care apar prepoziţii), fie în sensul cunoaşterii empirice a unor relaţii — spaţiale de exemplu—, înainte de a fi fost corect însuşite mijloacele juste de exprimare prin prepoziţiile respective. În orice caz, chiar acest aparent decalaj ilustrează legătura limbajului cu gîndirea, deoarece în absenţa unei însuşiri a prepoziţiei pe baza operaţiilor de analiză şi sinteză, apar greşeli de îndată ce copilul se află într-o situaţie în care repetarea mecanică a unui clişeu nu mai este adecvată sau suficientă.

Exprimarea acuzativului prin utilizarea prepoziţiei *pe* (Gabi 2 ; 6 « U'te *pă mos Gelilă* », Gina 2 ; 7 « Am pupat *pe Rodica* ») nu este prea frecventă la această vîrstă, deoarece adesea copiii preferă juxtapunerea simplă (Lena 2 ; 3 « Eu *balon patt* [= spart] » , Dănuţ 2 ; 4 « Ţine o p'inde *pisica* ?» , Cristin. 2 ; 6 « Fetisa cu ăla, p'inde *ăla* » , Mihai 2 ; 7 « Doa'e bu'ta *cocoş* «) [2]. Totuşi, cînd este absolut necesar pentru o diferenţiere între două substantive, prepoziţia *pe* este utilizată : Cristin. 2 ; 6 « P'inde *pe fetisa* băiatu. Băiatu p'inde *pe fetisa* » ; de asemenea, *pe* cu valoare de acuzativ este mult folosit în declinarea pronumelor, pentru care sînt luate gata făcute anumite sintagme (vezi mai departe).

Prepoziţia *pe* este însă, alături în special de *la*, una dintre cele mai frecvent utilizate prepoziţii — deoarece prin ele se exprimă relaţii spaţiale foarte concrete, imediat percepute de copil (îndeosebi *pe*) şi care-l interesează direct : locul unde se aşează o persoană sau se pune un obiect (Marian 2 ; 1 « Să nu pui mîna pă ăla » Victor 2 ; 3 « [S]tai *pă bancă* ») şi locul

[1] M. P. Feofanov, *op. cit.*, p. 118.

[2] De altfel, forme de juxtapunere simplă apar şi prin elidarea altor prepoziţii : Mălina 2 ; 3 « Vine mama [de la] piaţă », Cristi 2 ; 3 « la mîna [de] aici » Gabi 2 ; 5 « Nu v'ea stea [în] bancă » (vezi şi la genitiv-dativ).

Scanned with OKEN Scanner

unde se află sau către care se îndreaptă un obiect sau o persoană (Lucica 2;1 « Să duțe *la mămica* lui» , Gabi 2;6 « Mă duc *'a popíi* [= la copii]»).

Dacă prepoziția *pe* este însușită destul de curînd (în limbajul pasiv am notat-o clar și la 1;10), deoarece reprezintă relații spațiale imediat perceptibile, în schimb *sub* — care presupune perceperea și exprimarea unor relații de concret mai puțin direct — nu e înțeleasă decît rareori pînă la 2 ani și jumătate, iar după această vîrstă, cu destule ezitări. *În*, de asemenea, afară de folosirea în sintagme-clișee, exprimă relații (de obicei interiorul obiectelor) nu atît de ușor sesizabile; totuși, această prepoziție apare chiar la copii de 1;10 (ca Dorel, care nu înțelesese prepoziția *sub*), probabil pentru că poate fi utilizată și spre a desemna interiorul unor obiecte foarte uzuale sau la îndemîna copilului (Corina 2;8 «[Doarme] *în patu'* ei », Ștefan 2;9 « *În vestiar* sunt », « Urcă-te *în mașină* », Gabi 2;11 « *În buzunar* »).

Pe lîngă exprimarea situațiilor concrete, copilul mai învață de timpuriu și o sumă de sintagme-clișee, în care prepozițiile (îndeosebi *pe* și *la*, adesea redat prin *a*) au diverse alte funcții, încă nediferențiate clar de copil, care le utilizează mai degrabă mecanic[1]: Sanda 2;6 « Mămica este *pe teren* », Nuți 2;10 « Tu *pe ce stradă* stai? », Gabi 2;11 « A sărit *pă geam*? ». Olga 1;11 « Mîinile *'a cheie* ! [semnalează că un copil pune mîna pe cheie] », Gabi 2;11 « Nu e voie să umbli *'a săpun* ! ». Gabi 2;6 « Nu sta *la fereastră* ! », Ștefan 2; 9 « Toți copiii *la perete* ! ». Olga 2;0 « Aici, *'a coadă* », Ali 2;2 « F'ige *'a mînă*», Gabi 2;5 « Țe-ai acolo, *la gît*? », Sanda 2;6 « Are sînge *'a gură* », Ștefan 2;9 « Mîinile *la spate* ! Mîinile *la piept* ! », Puiu 2;11 « Ceapă care ustură *la limbă*, *la copii* care nu-s cuminți ». Sanda 2;6 « Eu nu veau *'a masină* », Gabi 2;11 « Cine mai vine *la injecție*? ». Victor 2;3 « Cîntă *la radio* », Nuți 2;10 « A dat drumu *la apă* », Gabi 2;11 « Dai drumu *la radio*? », Gina 3;0 « Vorbim *la telefon*? ». Gabi 2;11 « În buzunar, *la palton* ». De asemenea, tot în sintagme-clișeu sînt de cele mai multe ori utilizate diverse alte prepoziții: **cu** (Ali 2;2 « Ce chii [= scrii] cu cheonu? », « A[l]i Baba [j]oacă *cu păpusa* », Marian 2;4 « Cană *cu apă* », Mihaela 2;9 « Vino *cu mine* », Gina 2;9 « *Cu cine* vorbești? », Ortansa 2;10 « Mîncare *cu măsline* », Gina 3;0 « Mă joc eu *cu ea* »), **de** (Ali 2;9 « Mi-a fo' f'ică *de apă rece* »), **de la** (Victor 2;3 « Vinoncoa d'a fe'a't'ă [= de la fereastră] », Georgeta 2;6 « Am luat *de la Iliana* », Ștefan 2;9 « Pleacă cățelu, *de la coteț* », Adrian 3;1 « T'eb'e să cumpăr *de la Kifeleș* [?] », Mihaela 3;1 « Ai un stilou *de la tăticu*? »), **de pe** (Marian 2;1 « Du-te *dă pă 'caunu* meu ! »), **din** (Adrian 3;1 « Eu am un săpun *din Gelmania* »), **în** (Ica 2;9 « *In b'ațe* [brațe] », Ștefan 2;9 « [Stai] *în picioare*, așa »), **lîngă** (Dorel 1;10 « *'ngă Ica* », Victor 2;3 « Acolo, *lîngă Te'cu* », « Să 'tea *lîngă Victor* », Nuți 2;7 « *'Îngă scaun* », Mihaela 2;8 « *Lîngă mine* »), **pentru** (Gina 3;0 « Pentru ce scrii? — Gabi 2;11 *Pentru părinți* »).

[1] M. P. Feofanov (*op. cit.*, p. 119 urm.), urmărind evoluția funcției semantice a unei prepoziții ca *na*, arată că pînă la 2 ani ea e folosită pentru a indica relațiile spațiale cele mai simple și concrete (ca : mama stă pe scaun), iar între 2 și 3 ani începe să indice aspectul unor acțiuni, pentru ca mai tîrziu această prepoziție polisemantică (ca de altfel și celelalte) să se îmbogățească treptat cu diversele ei valori.

Trebuie să subliniem că în experimentele noastre am constatat că în limbajul activ, în afara situațiilor care antrenează sintagme-clișeu, copilul mic preferă să nu utilizeze toate aceste prepoziții [1]; întrebat unde a pus un obiect, unde se află acesta etc., copilul mic preferă să răspundă concret, făcînd uz de gesturi (deci de limbajul situativ) : « Aici », « Acolo »). De asemenea, faptul că prepozițiile sînt deprinse mai ales mecanic, în sintagme tipice neanalizate, constituie una dintre cauzele pentru care uneori copilul utilizează o prepoziție, iar alteori nu (fie că o folosește în limbajul activ, dar nu o înțelege în cel pasiv — ori invers — , fie că *uneori* o folosește, în limbajul activ, iar alteori nu). Ca și în cazul declinării, sînt frecvente oscilațiile, la același copil : de exemplu Victor 2 ; 3 nu pune jucăria sub bancă, la cerere, dar cînd experimentatoarea lucrează cu alt copil, intervine : « *Sub bancă*, acolo [arată] » ; Cristi P. 2 ; 3 pune găleata sub bancă, dar spune că a pus-o « Aice, *supat* » (cînd i s-a cerut să pună lopata sub scaun, nu a știut ce trebuie să facă) ; Ali 2 ; 2 cu greu pune păpușa sub bancă, după ce i-a arătat un alt copil ce trebuia să facă, dar spune că a pus-o « *La supat*, la bancă ».

Între 2 și 3 ani, putem afirma aproape cu certitudine că prepoziția *pe* este relativ diferențiată și desprinsă din majoritatea sintagmelor în care a fost inițial învățată (în special din acelea referitoare la relații spațiale imediate). Chiar eliminînd verbul dintr-o sintagmă uzuală (adică dislocînd sintagma care s-ar putea presupune că funcționează ca un clișeu), copilul înțelege de obicei un ordin : de exemplu, indicația dată Danielei (2 ; 2) — arătîndu-i un scaun și dîndu-i o găleată — : « Găleata pe scaun » a fost urmată de acțiunea adecvată. De asemenea, după ce copilul a executat corect ordinul « Pune tocul pe geantă ! », s-au folosit exact aceleași cuvinte, dar s-a schimbat numai prepoziția (*lîngă*) : copilul nu a mai putut executa ordinul « Pune tocul lîngă geantă ! ».

În schimb, însă, multe alte prepoziții sînt utilizate nediferențiate din sintagmele în care au fost învățate, și de aceea de fapt copiii nu le pot folosi în orice situație sau nu le pot înțelege cînd sînt alăturate altor cuvinte. Faptul că în vorbirea unui copil se aude prepoziția *sub*, de exemplu, nu înseamnă că el o folosește diferențiat sau că o înțelege cu adevărat (vezi și exemplele anterioare, ca : Cristi 2 ; 3 « Aice, *supat* [sub bancă] » sau Ali 2 ; 2 « *La supat*, la bancă » ; sau cazurile în care *sub* apare deformat, ca : Iulia 2 ; 6 « *Sum* scaun », « *Su* scaun ») [2]. Alte situații în care se observă că prepozițiile nu sînt de fapt corect asimilate sînt acelea în care exprimarea e defectuoasă deoarece copilului nu îi sînt clare nici raporturile respective din realitate : Puiu 3 ; 0 « O cloșcă *de pasăre* », « Se mănîncă pui *de carne*... Carne *de pui* se mănîncă ».

Din cauza nediferențierii prepozițiilor din sintagme, din cauza cunoașterii lor insuficiente sau a cunoașterii neanalitice a fiecărei prepoziții (dar în parte și pentru că înșeși relațiile spațiale respective sînt neclare,

[1] O observație similară s-a făcut și la surdo-muți, care elimină de preferință prepozițiile din vorbirea liberă.

[2] Într-o împrejurare, am putut surprinde momentul în care apare o asemenea deformare a unei prepoziții : un adult îi spune unui copil (Costin 1 ; 10) « Lasă aia, *cu aia* te bat », iar copilul repetă : « *Coia, coia* ! ».

confundîndu-se uneori planurile), se produc confuzii între prepoziții, ca de pildă : *la* este folosit în loc de *în, pe, sub* (Ali 2 ; 2 «Su' *la bancă* » ; « [i se cere : « Pune în dulap ! »] *La dulap* ? » ; « [pune o jucărie sub bancă] A pus *'a bancă* » ; « 'chii cu cheonu *'a ca'tea* ? » ; Victor 2 ; 3 « Ne-mbracă pă băiatu. Imbracă *la băiatu* », Georgeta 2 ; 6 « Cine a schiat [= scris ? zgîriat ?] *la scaun* ? ») sau *în* pentru *pe, sub* (Gabi H. 2 ; 5 « Te-ai *în cap* ? », Gabi 3 ; 1 « [se bagă sub bancă] Să ne băgăm în ea ») sau *pe* în loc de *în* (Dănuț 2 ; 5 « S-a suit *pe pom*, s-a suit în pom pisica »), sau *de la* în loc de *la* (Gina 2 ; 9 « Ai dat drumu *de la radio* ? »).

Din această nesiguranță în utilizarea prepozițiilor apar diverse greșeli de construcție (Ștefan 2 ; 9 « *La calorifer* nu mai arde », Adrian 3 ; 1 « [întrebat unde e Germania] *Pe depa'te*, ». De asemenea, se constată uneori confuzii, datorate unor greșeli sistematice : o greșeală frecventă, de unde apar confuzii, este utilizarea prepoziției *la* cu elidarea lui *l* (Lucica 2 ; 5 « Eu me'g la 'coală, m'eg *'a coală* », Sanda 2 ; 6 « Me'g *'a coală* » ; de aci confuzii — probabil, și contaminări —, între prepoziția *la* și articolul *a*[*l*] : Mihai 2 ; 7 « [A cui e coada ? »] *A lupu* [= la lupu ? a lupului ?] », «[Unde ?] Acolo, *a găini* », sau « E fungu *d'a* [de la] *păsărica* asta »).

3.1.6. În ceea ce privește utilizarea cazurilor oblice (genitiv și dativ) sau a diverselor construcții prepoziționale cu valoare de genitiv și dativ, putem face o observație generală, comparînd vorbirea spontană cu aceea din situația experimentală în care am pus întrebări ce necesitau răspunsul prin folosirea cazurilor oblice : în primul rînd, utilizarea cazului oblic ca răspuns la întrebare a apărut mai dificilă decît exprimarea lui în vorbirea spontană (desigur, pentru că în vorbirea spontană sînt utilizate sintagme mai mult sau mai puțin mecanic) ; de asemenea, se observă, cu efort din partea copilului, posedarea unor forme, pe care însă el nu le utilizează frecvent și de preferință, în vorbirea spontană.

Însușirea tuturor formelor flexiunii nominale prezintă dificultăți pentru copii, dar în ceea ce privește „cazurile oblice" (genitiv — dativ) există dificultățile cele mai mari. Însușirea dificilă a cazurilor oblice provine nu numai din greutatea înțelegerii conținutului lor, a raporturilor logice exprimate prin ele, ci și din însăși complexitatea dar și inconsecvența regulilor construcției lor morfologico-sintactice în limba romînă literară [1].

La substantivele masculine și neutre *nearticulate* sau declinate cu *articol nehotărît*, genitivul și dativul (ca și celelalte cazuri) au o formă unică pentru singular și una pentru plural. Femininul are două forme la singular (respectiv două la plural) și anume una pentru genitiv-dativ și alta pentru nominativ-acuzativ (pentru substantivul masculin *om* și substantivul feminin *casă* : genitiv singular [al,a ; ai, ale unui] *om*, [al ... unei]*case* ; dativ singular [unui] *om*, [unei] *case*). Dificultatea apare, în aceste împrejurări, în special datorită flexiunii — destul de complexe — a articolului nehotărît. În declinarea cu articolul *hotărît*, substantivul capătă forme și mai deosebite, după gen, număr și caz, datorită flexiunii articolului hotărît

[1] Vezi, în genere, detalii mai ample privitoare la această problemă, în întreaga evoluție ontogenetică, și discutarea ei pe planul lingvisticii generale și al studiului limbii romîne, în articolul : *Cazurile oblice în evoluția limbajului copilului*, în *Studii și cercetări lingvistice*, 1961, nr. 2, p. 215—231.

Scanned with OKEN Scanner

(genitiv singular [al ...] *omului*, [al ...] *casei*; dativ singular [*omului*, *casei*]. În sfîrşit, declinarea se complică prin derogarea de la reguli a numelor proprii masculine, care — spre deosebire de cele feminine, declinate ca substantivele comune feminine (genitiv [al ...] *Mariei*) — nu-şi schimbă forma dar primesc un articol hotărît prepus (genitiv [al ...] *lui* Mihai, dativ *lui* Mihai) [1].

La aceste modalităţi de declinare literară se adaugă unele derogări sau mai ales variante ori „surogate", existente în vorbirea populară, familiară, regională, şi dintre care unele perpetuează vechi forme ale limbii din trecut. Vom menţiona aci, în primul rînd (ca fiind construcţiile cele mai curente şi deci cele pe care copilul le poate auzi în orice caz în jurul lui), preferinţa în vorbirea populară şi familiară pentru construcţiile prepoziţionale care înlocuiesc, de pildă, dativul propriu-zis: *dau nutreţ la vite*, *spune la omul ăsta*[2], *arăta la toată lumea* (P. Ispirescu); cf. şi proverbul *Corb la corb nu scoate ochii* etc. De asemenea, în vorbirea familiară şi populară foarte des se formează genitiv-dativul cu articolul hotărît *lu(i)* înaintea substantivului, fie că faptul acesta este considerat normal (*Măriuca lui moş Andrei*, *i-am spus lui Irinel*, (*a*) *lui tată-meu* etc.), sau drept o greşeală (înaintea unor nume proprii feminine — de exemplu *a lu(i) Maria* — ori chiar a unor substantive comune, referitoare mai ales la fiinţe; *pălăria lu(i) tata*, *dă-i lu(i) omul acela etc.*) [2].

Care dintre aceste forme apar mai întîi în vorbirea copilului, care sînt formele predilecte utilizate între doi şi trei ani?

În ceea ce priveşte utilizarea cazurilor oblice propriu-zise sau a diverselor construcţii prepoziţionale cu valoare de genitiv şi de dativ, se poate urmări — de altfel ca şi în exprimarea cazului acuzativ — o evoluţie clară.

Prima etapă — în special înainte de doi ani şi puţin după această vîrstă — este aceea în care cuvintele sînt pur şi simplu juxtapuse: «*coada calu* [= coada calului]» Gheorghe 2; 2, «*urechea calu* [= urechea calului]» Mihai 2; 7, «*fac mînca*[*r*]*e pisica* [= fac mîncare pisicii]» Georgeta 2; 5.

Faza juxtapunerii se caracterizează de fapt prin alăturarea de cuvinte neflexionate [4]. Folosirea unor asemenea construcţii elementare este compensată, pentru a nu stînjeni prea mult necesităţile comunicării, de adăugare a unor auxiliare mimico-pantomimice şi mai ales de respectarea unei

---

[1] Cf. şi *Gramatica limbii romîne*, vol. I. Bucureşti, Ed. Acad. R.P.R., 1954, p. 114, 148—149, 151, 154.

[2] I. Iordan, *Limba romînă contemporană*, Ed. Ministerului Învăţămîntului, 1956 p. 135, 646.

[3] Cf. şi I. Iordan, *Limba romînă contemporană*, ed. cit., pp. 333, 334, şi *Gramatica limbii romîne*, ed. cit. p. 171, 172.

[4] Fenomen foarte răspîndit — sau poate chiar, după cît se pare, general — şi în evoluţia ontogenetică a altor limbi (cf. Decroly, apud W. Leopold, *Speech Development of a Bilingual Child*, vol. III, Evanston, 1949, p. 77). Despre acest prim stadiu „amorf" vorbeşte şi W. Leopold, dînd exemple observate la copilul său: la 1; 8 *mama shoe* [= mama's shoe] „pantoful mamei"; la 1;9 *baby dress* [= baby's dress] „rochia, îmbrăcămintea copilului" (*op. cit.*, p. 83, cf. şi p. 2); asemenea forme sînt semnalate de W. Leopold *înainte* de doi ani. Construcţii asemănătoare apar şi în limba franceză, în jurul aceleiaşi vîrste; de exemplu la 2; 0 *pate ébé* [= boîte de bébé] (A. Grégoire, cf. H. Kahane, R. Kahane, S. Saporta, *The development of verbal categories in child language*, în *Internat. Journal of American Linguistics*, 1958, nr. 4, p. 25).

anumite topici. Utilizarea unei topici „semnificative" reprezintă un pas înainte spre diferențierea și exprimarea cazurilor: de pildă *coada calu* [= coada calului] este totuși o expresie evoluată față de *calu coada*, care are un sens echivoc, deoarece cele două cuvinte par complet izolate (sensul este: „uite coada — uite calul", sau „calul și coada", sau „coada calului" etc.?).

Aceste expresii difuze și aproape nediferențiate morfologic reflectă din punctul de vedere al conținutului un stadiu de gîndire legată de concret. Relația exprimată în vorbirea evoluată prin cazul genitiv, și care reflectă noțiunea abstractă a apartenenței, oglindește în această etapă un simplu raport concret de contiguitate, o pură alăturare spațială sau cel mult o apartenență brută ori o dependență concretă („ține de ..."). Raportul de „dativ" nu are nici el, la început, sensul clar al legăturii oarecum abstracte, cu caracter dinamic, al celor două momente ale destinării acțiunii (de la *x* la *y*), ci momentele apar fie contopite (dativul confundîndu-se cu genitivul) fie complet izolate — alăturate paralel.

Juxtapunerea neflexionată constituie indiciul unei foarte vagi sesizări a raportului cazual la un nivel oarecum de abstractizare și anume, de pildă, ca o simplă contiguitate concretă.

În faza următoare se clarifică exprimarea apartenenței sau a destinației etc. prin mijloace verbale, copilul diferențiind însă în vorbirea celor din jur formele mai simple (uneori modificîndu-le sau creînd forme noi, prin contaminare). Apar acum diverse construcții analitice[1], destul de șovăielnice — oscilînd adică între diverse variante — și care prin ele însele sînt mai rudimentare, față de cele sintetice.

Printre primele modalități de exprimare a g e n i t i v u l u i, menționăm următoarele: genitivul cu *lu(i)* («*E lu Daniela* [= e al Danielei]» Lenuța 2; 7, «*A Dolu* [= e a lui Doru] *papusa ala*» Doru 2; 4, «[R] *ochița a mămica* [= rochița mămichii]» Marian 2; 5; mai rar, cu *a* (probabil, din prepoziția *la*, care apare frecvent simplificată astfel; am înregistrat și construcții cu valoare de genitiv, alcătuite din substantiv, precedat de *la*: «*gura la Dorel* [= gura lui Dorel]» Ali 2; 2)[2].

O formă înregistrată destul de frecvent — și care există de fapt în exprimarea familiară din limba romînă — este aceea de tipul: «*a lu* [cocoșul]» Rodica 2; 6, «*a lu păpușa*» Doina 2; 2 (se observă că substantivul este de obicei articulat!).

În ceea ce privește d a t i v u l, se pot face aceleași observații: apar construcția cu prepoziția *la* (sau *a*, prin elidarea lui *l*) sau exprimarea dativului cu *lu* proclitic (sau *u* prin elidarea lui *l*): «*A Gabi nu cumpără* [=lui Gabi nu-i cumpără] *scaun*» Sanda 2; 6, «[Dau] *a păpusica*» Nuți 2; 7,

---

[1] Construcțiile „analitice" sînt cele în care se recurge la articolul hotărît proclitic, la prepoziții, pentru exprimarea raporturilor gramaticale (de exemplu: *pălăria lu(i) omul acela*); cf. și I. Iordan, *op. cit.*, p. 513. Construcțiile „sintetice" sînt acelea care se realizează prin modificarea formei cuvîntului, prin desinențe flexionare (de exemplu: *pălăria omului*); *ibid.*

[2] Formele analitice, spre deosebire de cele sintetice, exprimă mai facil și mai clar relația concretă, deoarece existența unui cuvînt de legătură între cei doi membri ai relației permite ca raportul să se stabilească pe o cale „desfășurată", mai explicită, mai apropiată de felul cum apare acest raport pe planul concret.

«*Face mînca*[*r*]*e la ea*» Liliana 2 ; 6, «*Face mînca*[*r*]*e lu păpușică*» B. 2 ; 6, «*U păpusa* [=lu păpușa]» Nuți 2 ; 7, «*U cățelu* [=lu cățelu']» Sanda 2 ; 7.

Dacă exprimarea prin juxtapunere fără flexionare dispare în genere înainte de trei ani, exprimarea prin forme analitice se va perpetua, în multiple variante, pînă tîrziu spre șapte ani [1]. Faza a treia, de cristalizare a formelor sintetice, începe de fapt în jurul vîrstei de șase-șapte ani ; înainte de trei ani nu sînt decît apariții excepționale ale acestor forme («(*Papu* [=capul] *păpușii*» Gabi G. 2 ; 6, «*E somn cățelului*» Liliana 2 ; 2). Uneori, anumite greșeli arată trecerea către aceste forme sintetice : «[—T.C. Al cui este ?] *La păpușii* [=al păpușii]» Petre 2 ; 7. De asemenea, apar unele clișee (Stela 2 ; 3 «*Pune șorțul păpușii*» [e neclar dacă este un genitiv sau un dativ ; probabil că este un clișeu, deoarece tot același copil spune și : «Pune acolo, *la păpușe*»]) sau exprimări care denotă contaminări : «Păru[*l*] de la cocoș» Tania 2 ; 8 (de aici și greșeli ca : Marian 2 ; 1 «*Dă* [= de] *la mine e a*[*s*]*ta ? E a mea a*[*s*]*ta*», sau «*La un copil*» [de la : lu un copil]).

Faptul că deocamdată copilul are o predilecție pentru formele „analitice" se poate observa și din situații în care, deși aude la adult forma „sintetică", el repetă expresia sub forma „analitică" : «[— T.C. Dă-i și *Sandei* să se joace !] Lucica 2 ; 5 [repetă îndată :] Dă și *la Sanda* !». În limbajul pasiv însă, se constată înțelegerea formelor evoluate, „sintetice" (de exemplu, Cristi 2 ; 2 execută acțiunea respectivă, cînd i se spune : *Dă Marianei* !).

Așadar, se poate constata în privința modului de exprimare a cazurilor genitiv-dativ de către copii, o dificultate deosebită în însușirea formelor literare și în genere o evoluție îndelungată, care cuprinde mai întîi trecerea de la o exprimare prin juxtapunerea neflexionată a cuvintelor, la selectarea formelor analitice ale limbii auzite în jur.

3.1.7. Declinarea p r o n u m e l o r este complexă în limba romînă ; totuși, ea este însușită destul de corect de timpuriu, din cauza necesităților de comunicare și a intereselor copilului, deoarece ea exprimă relațiile directe în legătură cu posesia unui obiect. Motivația afectivă puternică explică în mare măsură acest progres rapid. Copiii mai mici utilizează mai puțin pronumele (preferînd numele propriu) sau îl utilizează cu greșeli (Daniela 2 ; 0 [—Ale cui sînt ghetele ?] «*A mei*», Doina 2 ; 3 «[I]au [s]caunul *a meu. A meu* scăunelu' »). După 2 ani și jumătate însă, încep să fie curent folosite forme foarte complexe : Gabi 2 ; 6 « *Să-mi* dea mămica *mea* », Sanda 2 ; 6 « *Ț'ie* nu-*ți* dă păpuse — *mie-mi* dă », Mihaela 2 ; 8 « Dă-*mi* păpusa si *mie*. Si *mie* dă-*m'o* », Ștefan 2 ; 9 « Să-*i* faci », Nuți 2 ; 10 « *Ț'i*-l aduc », Gabi 2 ; 11 « *Mie mi* s-a rupt dinții », « Nu *mi* l-a pus la loc », « I-*l* murdărești », Gina 3 ; 0 « Nu *ți*-o dau » ; de asemenea, apar expresii care presupun o distincție melodică, de accent (*mi'e — mi-e'*) : Vladi 2 ; 9 « Vai ce *mi-é* somn *mie* ! ». Pe o aceeași motivație se bazează desigur și însușirea corectă a acuzativului complex al pronumelor, după 2 ani și jumătate : Gabi N. 2 ; 6 « De ce *m*-ai bătut *pe mine* ?» , «*Te* bat acuma !» , « Du-*te* și *te*-așează », « *Te* așteaptă *pe tine* ».

[1] Vezi și observațiile din lucrarea noastră, citată, *Relațiile dintre gîndire și limbaj...*, p. 396.

Se notează desigur și greșeli sau nesiguranță în declinarea pronumelor, iar uneori oscilații între folosirea corectă și aceea greșită a acestora: Marian 2;1 «*Dă la mine* e a'ta. E-*a mea* a'ta», Sanda 2;6 «*Mie-m'* dă păpusă. *Mie* dă păpuse». O greșeală frecventă este elidarea lui *i* (*m-a* în loc de *mi-a*, *mă* în loc de [*î*]*mi*, *te-a* în loc de *ți-a* etc., de unde confuzii între dativ și acuzativ): Lucica 2;5 «*M-a* cumpărat Mos Ge'ilă», Sanda 2;6 «*Mă* dai păpuse?», Lil. 2;6 «*Mă* dai-napoi?», «*M'-a* pus șorțuleț», Mariana 2;7 «*M'e* sete», Lucica 2;7 «*Mă* foame. *Mi-e* foame», Sanda 2;8 «Mămica *mă* cumpără ce'cei», «Mămica *m-a* spus», Ștefan 2;9 «Nu *mă* dă voie», Zoe 2;9 «Nu *mă* dă păpușica»; Ștefan 2;9 «*Te*-ai băgat mîinile». Iar la acuzativ, greșeli ca: Cornelia 2;8 «Vede tanti și arde *pe tine*», Zoia 2;9 «Mămica a dus pă mine», Gabi 2;11 «Pune-o cheia la loc».

3.2. În ceea ce privește relațiile **temporale** și acelea privitoare la **modalitatea acțiunilor** —, ne vom opri asupra timpurilor și modurilor, a felului de exprimare a trecutului și în special a auxiliarelor, asupra utilizării diferitelor adverbe și a exprimării relațiilor circumstanțiale, asupra concordanței timpurilor etc.

3.2.1. În jurul vîrstei de 2 ani, devin mai rare cazurile cînd copilul **elimină** verbul **auxiliar** — de cele mai multe ori verbul *a fi* —, exprimîndu-se eliptic, printr-o juxtapunere lipsită de orice flexionare (Dorel 1;10 «A'ta Olga», «'Moasă, păpusa mea», Daniela 2;0 «Acolo lață. Aia chinele», Olguța 2;1 «Asta rotund» [dar revine: «Ăsta-i rotund»], Ali 2;2 «Tănase nu cuminte», Sanda 2;6 «Asta șorțu meu»).

3.2.2. Timpul cel mai frecvent la această vîrstă este **prezentul indicativ**, care este de obicei corect utilizat, copilul posedînd regula conjugării (Daniela 2;0 «Pisica — ca'e face meau — ca'e se joacă cu mingea», Gheorghe 2;2 «Căp'ioara a'e buba», «Poru'belu șade», Liviu 2;2 «Cu șorțu ăla mă-mbrac», Cristin. 2;6 «Mătură gunoiu», Puiu 3;0 «Rățușcă care se mănîncă», Camelia 3;0 «Uite am bubă. Tu n-ai bubă. Copiii n-are buba. Camelia are buba»). Există desigur ezitări, oscilări sau greșeli, mai ales la verbele neregulate: Marian 2;1 «Aranjează covoru eu», Cristin. 2;6 «Se joac — se joc», Mihaela 2;8 «Nu v'ea să o lea-[ezită] să lege», Mihaela 3;1 «Nu mai vorbestem?». La copiii mai mici se observă uneori utilizarea persoanei a III-a în loc de persoana I sau a II-a: Ica 1;10 «V'ea Ica che'nu [= creionul]», Victor 2;3 «Tanti, jucării? Dă jucării? Dă tanti jucării». De asemenea, apar lipse de acord: Marian 2;1 «E te'fonu mic ă'ta. Te'foane mici e a'tea», Nuți 2;10 «Copiii mei e-afară» [Gabi 2;10 repetă, corect: «Copiii mei sunt afară»].

3.2.3. **Trecutul** începe să fie de asemenea destul de mult folosit după 2 ani, însă aproape numai prin perfectul compus: Dorel 1;10 «A dat pă ghiasă [alunecă pe parchet]. A căzut si cartea. A 'upt», Costin 1;10 «A [s]t'icat [= a stricat scaunul]. A căzut», Liviu 2;2 «De unde a ieșit puii?», Andrei 2;2 «Andrei s-a dus», Ali 2;2 «S-a lupt», «S-a suit acolo», Victor 2;3 «A fos' bolnavă Ica», Doru 2;4 «A zis Anca că să dă [=dai] păpușa», Dănuț 2;5 «S-a umf'at cu'canu», Cristin. 2;6 «O fetisă a

căzut », Tepsi 2 ; 8 « Am fost la circ », Vladi 2 ; 9 « Nu ți-a cumpărat mama ta jucării ? ».

Se observă uneori greșeli sau oscilări în formarea participiului (mai ales la copiii de peste 2 ani și jumătate) și, frecvent, lipsa auxiliarului, la copiii sub această vîrstă : Lil. 2 ; 6 « Vezi cum am căđeat și eu ? [— Poftim ?] — Am căzut », Mihaela 2, ;8 « Ne-am ascundeat aicea » ; Ali 2 ;2 « Si Tanase aruncat pa'tonu », Victor 2 ; 3 «Aranjat covoarele cu asta », Lena 2 ; 3 « Eu balon patt ! » [Mihaela 2 ; 8 intervine : « Ale balon si s-a spa't"], Sandu 2 ; 7 « Pisica mîncat ». Foarte rar apare un alt timp trecut și anume imperfectul, cu funcția, frecventă în vorbirea copiilor mai mari în limba romînă, de a indica un plan imaginar [1] : Ștefan 2 ; 9 « Tu stai pe scaun și eu te chemam, da ? » (desigur, e vorba de o imitație directă după vorbirea altor copii, mai mari).

3.2.4. În vorbirea copiilor mici apar de multe ori adverbe de timp [2] destul de corect utilizate în ceea ce privește acordul cu timpul verbului (fapt care ne întărește presupunerea că la această vîrstă funcționează mai ales clișeele imitate direct) : Victor 2 ; 3 « Nuntu [= înainte — sens reieșit din context] a p'ecat pisicuța », Nuți 2 ; 5« Tanti, mă joc cu ea acuma », Rodica 2 ; 7 « A murit tataia [— Cînd ?] — Ă ... aseară », Ștefan 2 ; 9 « Azi dă dimineață am spălat-o », « Cînd mă chem pe mine, atuncea să vină Silviu », Mihaela 2 ; 9 « Acuma ne jucăm. Mai tîrziu, ne ducem », Gina 3 ; 0 «Eu mă joc cu copiii astăzi, în curte ». Uneori apar greșeli la copiii mai mari, care le anunță pe acelea ale copiilor preșcolari : Adi 2 ; 9 « Mi-a fo' f'ică de apă rece [— Cînd ?] Diseară ».

3.2.5. În legătură cu folosirea adverbelor de timp, remarcăm interesanta modalitate de exprimare a viitorului, prin a d v e r b e. La această vîrstă, nu am întîlnit decît o singură dată încercarea de a forma viitorul propriu-zis (Gabi N. 2 ; 8 « Cînd fiu mare ... ») ; de obicei, pentru a exprima acest timp, a cărui conștiință începe să apară, vag, în gîndirea copilului, este utilizat prezentul, cu sau fără un adverb specific viitorului. Iată cîteva exemple de asemenea redare a viitorului prin prezent : Lil. 2 ; 6 « Și *p-o'mă* mi-o dai ? », « Vine diseară Dorel », Gina 2 ; 7 «Ne culcăm la mămica [diseară] ? », « Ne culcăm acasă, Gina [diseară] », Corina 2 ; 8 « Cînd viu diseară, să-i dau un telefon [mamei] », « Să venim p-o'm' afară și mai ne jucăm », Mihaela 2 ; 8 « Seara me'gem acasă, da ? [în sensul acțiunii viitoare] », Nuți 2 ; 10 « Cînd ne pui 'ainele, ne d'cem în parc, da ? », Gina 3 ; 1 « Mă joc, și ți-aduc mîine de-acasă ... », Mihaela 3 ; 1 « Hai, că imediat îți dă. P-ormă mi-l dai înapoi, da ? », « Cînd termin vorba, atunci dau lu Nuți », Mihaela 3 ; 1 « Da' cînd ne dai telefoanele ? mîine ? » [Nuți 2 ;10 repetă : « Mîine ne dă »].

3.2.6. De asemenea, am notat și o identificare a timpului, cu o anumită imagine particulară spațială, deci o concretizare extremă a momentului temporal : Cristi 2 ; 7 « M-am suit în leagăn [— Cînd ?] — *Uite, acolo, la copiii mei* [= cînd am fost acolo, la copii] » (copilul nu răspunde

[1] Vezi și Al. Graur, *Observații asupra întrebuințării timpurilor în românește*, în „*Limbă și literatură*", București, Soc. de științe istorice și filologice, 1955, pp. 134—135.

[2] De altfel, sînt frecvente și adverbele locale (*aici, acolo*) — legate de limbajul situativ-concret, prezent —, ca și, în genere, diversele deictice și anaforice.

temporal, ci prin indicarea locului, a spațiului particular, care se identifică pentru el cu timpul; spațiul — un anumit loc — este legat de o anumită imagine, deci și de un anumit moment din timp.

3.2.7. Celelalte moduri utilizate sînt conjunctivul și mai ales imperativul (foarte rar am notat de pildă infinitivul — Nuți 2; 10 « N-am ce vorbi cu mămica mea » —, sau supinul — Gabi M. 2; 11 « Aicea e spălat mîinile? — Rodica 2; 11 De spălat. — G. E de spălat mîinile aicea? »).

Conjunctivul apare de timpuriu, uneori fără conjuncția *să*, sau cu eliziunea lui *s*, dar de cele mai multe ori corect: Marian 2; 1 « Eu văd dacă nu f'ige [apoi: să văd ...] », « Să nu atinge aicea, nu? », « Să nu mai puie așa degetele! », Andrei 2; 2 « Vreau să robesc [= vorbesc] cu tanti », Ali 2;2 « Tanti, să dai afară toți! », An. 2; 2 « Să nu să spargă! », Cristi 2; 3 « Vino-ncoace, dau găleata», « Aide *'ă* ne uităm *'a* mașină », « A dat *'ă* mănînce », Cristin. 2; 6 « Ia să mai uităm! », Nuți 2; 10 «[Te] dusi să ne iei? », Puiu 3; 0 «Mie-mi place ca să mănînc și asta». Greșelile în formarea conjunctivului — pe lîngă lipsa conjuncției *să* — apar îndeosebi din cauza contaminării cu prezentul (generalizîndu-se forma de exprimare a persoanei a III-a de la indicativ prezent); sau apar în cazul verbelor neregulate, ori ca imitare directă a unor particularități dialectale din vorbirea adulților: Ali 2; 2 «Lasă să cu'că », Liviu 2; 3 « Aduce [= să aducă] mîncarea! », Sanda 2; 6 « Nu v'ea deie păpusa », « Nu v'ea [s]teie », « Nu v'eau fațe Gabi asa », Zoia 2; 9 «Să vine să calcă pe Gabi », Gina 3; 0 « Să strungă apa ». Uneori, conjunctivul este folosit cînd nu e cazul, în locul imperativului; Marian 2; 1 « Du-te dă pă [s]caunu meu! »,Victor 2; 3 « Nu duc, să nu duc! », Lil. 2; 6 « Să face mîncare, da? Du-te și fă mîncare! ».

Conjunctivul este în genere folosit corect și foarte frecvent, însă — după cum s-a observat — mai ales cu o funcție asemănătoare cu aceea a imperativului, de îndemn, de poruncă (Cristi 2; 3 « A' să ne jucăm! », «Să me'gem *'a* jucării !», « Să vii aici babaule! », Georgeta 2; 5 « Să nu puneți mîna pe asta! », Mihaela 2; 8 « Ai să me'gem la uța! »).Probabil, în această apariție frecventă, în limba auzită în jur, a conjunctivului cu funcție de imperativ în formule stereotipe, trebuie căutată una dintre cauzele care fac ca acest mod să fie însușit de timpuriu.

3.2.8. Imperativul propriu-zis apare de asemenea foarte des în vorbirea copiilor mici, marcînd prin aceasta necesitățile unui limbaj în mare măsură afectiv: Ica 1; 10 « Pune colo!... Chie [=scrie] aiți!... Nu t'age! », Nuți 2; 6 « Du-te *'a* pa'te! ». Greșeli apar foarte des, tipice de obicei, îndeosebi pentru că verbele utilizate frecvent la imperativ sînt în genere neregulate: Ica 1; 10 « Nu, nu ia-n brațe! », Olga 1; 11 « 'A [= ia] mîna! », « Ai, fațe-un pui [= fă un pui]! », Ali 2; 2 « Dai [= dă]! », Gabi H. 2; 5 « Ba, nu alată [= arăta]! », Lil. 2; 6 « Du-te-o [=du-o]! », Georgeta 2; 6 « Aduce [=adu] mînca'e! », Nuți 2; 10 «Ai, face [= fă] injecție! », Ștefan 2; 9 « Duce-mă și pe mine! », Rodica 2; 10 « Tu nu uită-te! », Gina 3; 0 « Ia sare [= sări]! », « Ia cade [= cazi]! ». Oscilațiile sînt și aci frecvente: Stela 2; 3 «[Păpușii:] Fă nani! Face [=fă] nani! Facă nani acolo! Să face nani-acolo! ».

Scanned with OKEN Scanner

În genere, în utilizarea verbelor se observă un progres apreciabil, între 2 şi 3 ani, marcat prin dispariţia aproape completă a simplei juxtapuneri din care e eliminat verbul şi prin utilizarea flexiunii verbelor, în forme simple, desigur, dar care constituie un evident progres în cursul unui singur an: Marian 2;1 « 'A gupă e'te F'oina », Gabi M. 2;11 « Mie mi-a cumpărat mămica pistol şi o-mpuşc pă pisica ».

3.2.9. În această perioadă, se ajunge chiar la însuşirea relativă a unei anumite concordanţe sau corespondenţe a timpurilor, marcînd simultaneitatea sau diferenţele temporale dintre momente.

Iată cîteva exemple de concordanţă corectă, între verbe la timpul prezent: Marian 2;4 « Nu ţ'-o dau ţie, că eu t'ebue să lepal calu' », Lil. 2;6 « Ia să vezi cum stă ea în picioare ! », Nuţi 2;10 « Îmi dai baticu' ăla, să pun pe cap ? », Gabi 2;11 « Suntem cuminţi — nu mai deschidem apa ! ». (Uneori, cu prezent avînd funcţia de viitor: Georgeta 2;6 « Să păpăm, p-ormă iară ne jucăm cu păpuşa », Gina 2;7 « Întîi să o leg, p-ormă dau lu Mihaela », Corina 2;8 « Eu me'g la mama mea. Cînd vin diseară, să-i dau un telefon »).

De asemenea, se poate constata adesea stabilirea unei corecte relaţii între trecutul din propoziţia anterioară (de obicei o regentă) şi prezentul din propoziţia următoare (de obicei o subordonată): Liviu 2;1 « S-a băgat în baie şi te [= se] 'pală », Doru 2;4 « A zis Anca că să dă [= dai] păpuşa », Sandu 2;7 « A dat să mănînce », Gabi 2;11 « S-a dus acas' la ea, să mănînce morcovi », Mihaela 3;1 « Ţie nu ţi-am spus ca să vii ». Uneori, se exprimă astfel, corect, permanenţa sau continuitatea unei situaţii sau însuşiri: Gabi 2;6 « Eu am fost acasă la mine. Eu am păpuşe acasă la mine », Cristi 2;7 « Am băgat-o aici, vezi ? Doarme jos », Ştefan 2;9 « Am venit la terasă. Maşina asta te duce la terasă », Anca 2;10 « A spus tovarăşa Niura că pe tine te chiamă tovarăşa profesoară ».

Uneori, copilul anunţă o anumită acţiune, utilizînd prezentul; după aceea, corect, utilizează trecutul, raportînd acţiunea actuală la cea anterioară: Lucica 2;5 « Îl scapi [telefonul], Dorel ! [cade telefonul] Vezi ţe-ai făcut ? De ce ai spa't telefonu ? », Gabi 2;6 « Nu pune mîn-acolo ! — Cine a pus mîn-acolo ? », Sanda 2;6 « Si eu am acasă o păp'sică. A cump'at mos Ge'lă », Ştefan 2;9 « A, cad ! ... Am căzut ! », Mihaela 2;9 « Stai ca s-o aranjez puţin ... Am aranjat-o ».

Se constată şi concordanţă între timpuri trecute — însă mai rar, deoarece copiii la această vîrstă nu pot menţine mult referirea la trecut: Marian 2;1 « U'te, am văzut focu', m-am f'ipt la mînă », « M-am lovit aicea eu. M-am 'ghiat [= zgîriat] eu », Gabi 2;11 « Mie mi s-a rupt dintele şi nu mi l-a pus la loc », « Că n-ai fost cuminte ş'-ai lovit aia ».

Cîteodată, se constată chiar exprimări mai complexe, în care se face concordanţa între timpuri trecute, pentru a se reveni apoi la momentul prezent, sau între prezent — trecut — şi iar prezent: Andrei 2;2 «Andrei s-a dus şi a cumpărat o minge... Să nu să spargă !» , Mihaela 2;9 « Eu închid geamu'. Uite că s-a deschis. Lasă că să-nchid !», Gina 3;1 «Am'runcat f'uturaşu.—Mihaela 2;9 De ce-ai 'runcat ? — G. Că nu-i cuminte», Gina « Te plimb. — Mihaela: Plimbă-mă. — G. Dii ... Te-am plimbat».

Sau se petrec alternanțe, treceri flexibile de la un timp la altul : Dănuț 2 ; 5 « Acolo e ba'za. Și-acolo a băgat puiu. S-a suit pe pom — nu mai cade», Lil. 2 ; 6 « Mi s' pare că v'ea si păpusa asta să bea... Gata, a băut ... Ai, bea ! ... Si p-ormă mi-o dai ?» , Ștefan 2 ; 9 « [către T.C.] M-am dat jos. [lui Adi] Urcă-te și tu, să conduc» .

3.2.10. În legătură cu exprimarea acțiunilor și a relațiilor referitoare la acestea, vom adăuga o ultimă remarcă, privitoare la exprimarea relațiilor circumstanțiale, și anume faptul că încă de la această vîrstă apare exprimarea relațiilor cauzale, condiționale, finale, consecutive etc., cu ajutorul verbelor și al c o n j u n c ț i i l o r (sau al locuțiunilor conjuncționale)[1] : *că*, [că] *dacă*, *ca* (*să*), *de aceea* (aia), *fiindcă* (fincă), [pentru] *că*, *și* (cu valoare consecutivă) : Cristi 2 ; 3 «*Că* dau cu 'caunu» , Marian 2 ; 4 « Nu ți-o dau ție, *că* eu t'ebue să lepal calu» , Lil. 2 ; 6 « [-De ce ?] *Că* uite, n-a mîncat mînca'ea !» , Mihaela 2 ; 8 « Dă-mi păpusa, *că*-i a mea ! » , Gabi 2 ; 11 « Culcă-te ! *Că* eu am o inzecție» , Mihaela 3 ; 1 «Dați-mi voie, *că* mă culc » . Marian 2 ; 1 « Nu atinge aici, Alibaba, *că dacă* pui aici, te a'de-aicea» , « Eu văd *dacă* nu f'ige», « Să văd *dacă* e cuminte» , Lil. 2 ; 6 « Să vezi ce te bate tanti acum, *dacă* umbli [la fereastră] !» , «*Dacă* nu cînți, nu ț'-o dau» , Georgeta 2 ; 6 « C-am luat de la Iliana, *ca să* joc puțin» , Nuți 2 ; 10 « Cine nu-i cuminte, *ca să* dau afară ?» . Adi 2 ; 7 « S-a st'icat scaunu și *d-aia*» . Nuți 2 ; 10 « [-De ce ?] *Fincă* nu suntem cuminți» , Gabi 2 ; 11 « *Fincă* i-am făcut inzecția, acusica» . Ali 2 ;2 « A căzut. Nu cuminte, ș-a căzut» (vezi și mai departe, la discutarea frazei, p. 138 urm). Se pot nota și adverbe modale cu valoare de conjuncție : Lucica 2 ; 5 « *De ce*-ai spa'ț telefonu ?» , Gabi N. 2 ; 6 « *Atuncea* pune-aicea, în partea asta» , Gabi M. 2 ; 11 « Păi ăsta-i dopu' meu d-acasă» [particulă modală].

3.2.11. În concluzie, se poate observa la această vîrstă pe de o parte că unele forme din limbă sînt utilizate (acelea mai ușoare, mai simple, mai concrete), pe cînd altele încă nu sînt însușite, și că alături de începuturi de învățare conștientă a limbii apar foarte frecvent sintagme-clișee (vom discuta mai departe această problemă). Învățarea lor mecanică face ca uneori anumite forme să fie folosite, iar alteori aceleași forme să nu poată apărea.

Trebuie să mai observăm că o dată cu declinarea relativ complexă, apare și o oarecare complexitate în folosirea verbelor : flexionarea nominală și cea verbală par să evolueze solidar, între ele pare să existe un sincronism. De asemenea, se observă dezvoltarea utilizării pronumelor și a flexiunii pronominale — ca fenomen legat de necesitățile vieții sociale a copilului.

3.3. Exprimarea relațiilor se poate observa însă și mai clar prin analiza f r a z e i.

3.3.1. După etapa în care predomină „cuvîntul-frază" [2] (pe care îl vom regăsi însă și mai tîrziu, adică la vîrsta de care ne ocupăm, în monoremele completate situativ, prin gesturi etc.), copilul mic începe să alăture cuvintele , j u x t a p u n î n d u-l e fără să le flexioneze. Acest tip de ex-

[1] Noi am constatat apariția frazei cu conjuncții mai devreme decît 2 ; 3, vîrstă la care este notată la copiii studiați de A. N. Gvozdev (*op. cit.*, p. 43).

[2] Vezi, pentru aceste prime etape, și : N. I. Jinkin, *Problema dezvoltării vorbirii la copii*, *Anal. rom.-sov.*, pedagogie-psihologie, 1955, nr. 1, p. 51 urm.

Scanned with OKEN Scanner

primare, eliptică pe de-o parte, se caracterizează şi prin lipsa de legătură marcată formal între cuvinte, deoarece lipsesc schimbările morfologice specifice propoziţiei propriu-zise : Ica 1 ;10 « Toba colo. Pune colo» , Dorel 1 ; 10 « Apă sus [= e apă sus la cuvetă]» , Ali 2 ; 2 « Bancă, acolo» , « Ica bolnavă [Victor 2 ; 3 spusese : «A fos' bolnavă Ica]» , Daniela 2 ; 2 «[U'te— mama ! Mama-a'ta !» , Cristi 2 ; 3 « Bîntu [= vîntul] — u'te, poc» , Adi 2 ; 3 « Nani facă ! [Stela 2 ; 3 spusese : « Lasă să facă nani»]» . Către 2 ani însă, pe lîngă aceste tipuri de exprimare „pregramaticală", se observă la copil nu numai posibilitatea de a alătura mai multe cuvinte, dar şi faptul că juxtapunerea nu mai e lipsită de oarecare modificări morfologice, adesea în cadrul unei topici haotice (Olga 1 ; 11 « Mîinile . . .'a cheie. Uite cheie. Mine — pune ala [= pune un copil mîna pe cheie !]» , Adi 2 ; 3 « Acolo, nani, doa'me. Acolo bae. Pe'ie [= perie] a bă'ţel. Baie acolo»). Aceste exprimări prin juxtapunere apar însă şi mai tîrziu, mai ales în clişee rămase ca atare din primele perioade ale învăţării limbii . Adesea, propoziţia formată prin juxtapunere se confundă mai tîrziu cu propoziţiile eliptice, care sînt caracteristice vîrstei de 2—3 ani ; de altfel, în preajma a 2 ani (uneori şi mai tîrziu), vorbirea copilului cuprinde multe propoziţii în care nu avem de-a face propriu-zis cu o juxtapunere, ci fie cu neexprimarea auxiliarului (sau, în genere, a formelor predicative ale verbelor *a fi* ori *a avea*) : Dorel 1 ; 10 « A'ta Olga» , Costin 1 ; 10 « Focu aia ! Nu voie !» , Ali 2 ; 2 « Nu cuminte. Si Tănase aruncat pa'tonu» , « U'te, cuzut ! [= a căzut]» , Dorel 2 ; 2 « Ala ce ? radio ?» , Mariana 2 ; 2« A'ta nu calu » , Victor 2 ; 3 «Aranjat covoarele — cu asta» , Gabi H. 2 ; 5 « Ce acolo ?» , Rodica 2 ; 6 « Asta haina roşie» , Mariana 2 ; 7 « A cui patu ăsta ?» , Mihai 2 ; 7 « Măcat-o [= a mîncat] moşu coada» , Sandu 2 ; 7 « Pisica mîncat» .

Aceste juxtapuneri sau legături informe între cuvinte continuă, după cum am văzut, să persiste pînă mai tîrziu ; treptat însă, îşi fac loc din ce în ce mai mult p r o p o z i ţ i i l e şi apoi f r a z e l e propriu-zise, complete, compuse din cel puţin două cuvinte, la care flexionarea se observă mai mult sau mai puţin evident dar este certă, îndeosebi în cazul propoziţiilor mai lungi. Pe măsură ce se dezvoltă fraza, se dezvoltă şi capacitatea de modelare morfologică a cuvintelor, care la început, în perioada cuvîntului-frază îndeosebi, departe de a avea structura definitiv însuşită, sînt aproape invariabile, rigide (din punct de vedere morfologic) şi totodată incorecte sau instabile (din punctul de vedere al articulării fonemelor), pentru ca treptat structura fiecărui cuvînt să se fixeze fonetic şi să se îmbogăţească prin diversele variante gramaticale necesare construirii propoziţiei. Acestea reprezintă de fapt, în mare măsură, pe de o parte creşterea capacităţii de a sesiza modificările obiectelor în diferite situaţii şi diversele relaţii existente între ele, iar pe de altă parte, necesitatea de a exprima situaţii mereu mai deosebite.

3.3.2. Aspectele c a n t i t a t i v e (n u m ă r u l d e c u v i n t e din propoziţie) nu ne vor interesa aci în mod special, ca scop în sine al cercetării ; vom sublinia însă legătura existentă între creşterea cantitativă a propoziţiei şi aceea a complexităţii morfologice (reflectînd o îmbogăţire

a capacității de cunoaștere — deci a gîndirii — și totodată o lărgire a intereselor copilului).

Pînă la 3 ani, propoziția cuprinde două pînă la patru cuvinte (rareori, mai ales după 2 ani și jumătate, apar totuși și propoziții cu mai mult de patru cuvinte)[1]. Stabilirea lungimii propoziției prin numărarea cuvintelor este foarte dificilă — mai ales la copiii mici—, din cauză că de fapt unele cuvinte sînt contopite într-un bloc sintagmatic (pentru a adopta un criteriu unitar, nu am despărțit — deci nu am considerat cuvinte separate— articolul, auxiliarul, pronumele etc., de cuvintele pe care le complinesc).

Iată exemple de propoziții cu două cuvinte: Ica 1; 10 «Chie [= scrie] aiți. Pune/aiți», Marian 2; 1 «E f'ig/afa'ă», Eva 2; 9 «A plecat mașina!». Propoziții cu trei cuvinte: Olga 2; 0 «O găină/face-așa/, mac-mac», Liviu 2; 2 «Asta /un'e/s-ascunde?», Rodica 2; 7 «Mămica/m-aduțe/ bombonele», «Mămica /s-a dus/la servici'», Gina 2; 7 «Unde /s-a dus/ tovarășa Ionela?», «Uite /ce rochiță/ f'umoasă!», Mihaela 2; 8 «Ai văzut, /vine/mai tîrziu», «Dă-mi/păpusa/si mie!». Propoziții cu patru cuvinte: Liviu 2; 2 «Pisicuța... /asta/se zgîrie/cu unghiile», Maricica 2; 8 «Mama mea/are/dou' cărți/ — murte, murte [= multe]», Mihaela 2; 8 «Uite, /a venit/ un cățel/ la poartă!». Totuși, lungimea multor propoziții este dificil de apreciat chiar după acest criteriu, îndeosebi cînd apar la șir mai multe cuvinte secundare sau cînd ar urma să fie înglobate în aceeași sintagmă mai mult de două cuvinte; în orice caz, în multe cazuri nu putem afirma cu certitudine că este vorba de trei, patru sau mai multe cuvinte (de exemplu: Georgeta 2; 6 «Aicea, că nu vine copiii la noi!», Rodica 2; 6 «Eu nu intru cu capu-n baie!», Cristi 2; 7 «Uite, ai deranjat covoru ăsta, aici — vezi?», «Du-te cu scaunu ăsta de-aicea!», Mihai 2; 7 «Noi am urcat pă scara asta», Mihaela 2; 8 «Ce rochiță frumoasă are ea!», Mihaela 2; 9 «Pune mîna pă mărdzerele tăle!», Nuți 2; 10 «Si unde să mai pun dopu'?»). De aceea nu ni se par deosebit de concludente cercetările bazate numai pe asemenea analize pur cantitative ale structurii frazei copilului mic[2].

Aceste propoziții apar în vorbirea copilului fie izolate, fie înșiruindu-se mai multe într-o secvență, în aceeași replică. În acest al doilea caz, se poate observa apariția frazelor propriu-zise.

3.3.3. Propozițiile dintr-o secvență sînt fie complet independente(în acest caz, gîndirea pare complet haotică, lipsită de orice șir logic), fie în raporturi de relativă dependență, care nu e marcată în exterior, propozițiile fiind alăturate prin p a r a t a x ă — care este o urmă a juxtapunerii cuvintelor din propozițiile etapei primare (de exemplu: Dorel 1; 10 «Unde' păpusa?... U'te. A'ta. Te'onu [= telefonul]. Pău' [=părul]. A'e Gabi păpu'»). Acest mod de exprimare paratactică (la care se adaugă pauzele dintre cuvinte sau propoziții) dă vorbirii un aspect de dislocare, de alăturare dificilă și încă neorganică (de exemplu: Marian 2;1 «E foc acolo. U'te am văzut, focu. M-am f'ipt la mînă. M-am f'ipt la asta», «Să nu

[1] Am constatat însă apariția unor fraze complete și destul de lungi chiar la această vîrstă; aceste rezultate sînt în opoziție cu concluziile lui Nice (cf. D. Mac Carthy, *Le développement du langage chez l'enfant*, ed. cit., p. 821) care afirma că asemenea fraze apar abia la 4 ani.

[2] Vezi de pildă cercetările relatate de D. Mac Carthy, *op. cit.*, p. 821 urm.

Scanned with OKEN Scanner

dai a'ta jos, nu. Eu văd dacă nu f'ige. Nu f'ige. Dă'oc [= de loc] nu f'ige a'ta», Sanda 2; 6 «Eu 'tau [= stau] aiți, nu p'îng. Eu sunt mică», Lil. 2; 6 «Nu, lasă. Am bătut-o destul !», «Dataa [=gata] ! S-a dus la mașină», Ștefan 2; 9 «Nu, că eu conduc mașina. Mai stai acolo. Să conduc mașina. Conduc mereu. Eu conduc»).

Apariția f r a z e i propriu-zise, formate din cel puțin două propoziții, legate, este un indice al dezvoltării limbajului și totodată — în mai mare măsură decît alte aspecte ale expresiei — un indice al dezvoltării gîndirii copilului. Organizarea lăuntrică prin cuvinte de legătură — conjuncții, adverbe, pronumele relativ *care* etc. — indică o unitate de gîndire și reflectă stabilirea mai clară a unor raporturi, sesizarea unor relații mai complexe precum și, în genere, necesitatea de a exprima o gîndire mai bogată. Se observă de multe ori la această vîrstă efortul către o expresie adecvată sau completă, nevoia de a completa o expresie, sau de a explicita, conturînd astfel mai clar o idee sau o reprezentare, printr-un a d a u s în exprimare. De multe ori, monorema nu-i pare suficientă — îndeosebi către 3 ani — și o explicitează (Eva 2; 9 «Mașinaa — a plecat mașina !») sau, simțind că nu s-a exprimat bine sau suficient de complet, încearcă să completeze expresia printr-o subliniere sau prin adăugarea, după o pauză, a unui complement (adesea cu valoare afectivă) etc. (de exemplu: Victor 2;3 «A do'mit băiatu-astăzi», Sanda 2; 6 «Ea are păpuse acasă, Gabi Neasu», Gabi 2; 6 «Lasă — nu e voie să umbli aicea — la caiet !», Gina 2; 9 «U'te un'e Mi'aela — la geam !» «Ține cîntă ? Ține cîntă acolo ?», Ștefan 2; 9 «A'zi cine plînge. Plînge un copil», «Are și ghete acasă la ea — și rochiță f'umoasă»). Aceste necesități, legate în mare măsură de îmbogățirea cunoașterii, precum și dezvoltarea limbajului duc la apariția și dezvoltarea frazelor propriu-zise (într-o frază ca aceasta, necesitatea *adausului* prin mijloace de limbaj mai evoluat este evidentă: Georgeta 2; 9 «Am și eu un papușă mică, *care este acasă* lu Georgeta...»).

Organizarea frazelor e interesantă la această vîrstă, nu atît din punctul de vedere al lungimii lor (și aci se pune aceeași problemă ca la studiul propoziției), cît din acela al raporturilor stabilite în interiorul lor. Organizarea prin h i p o t a x ă a unor fraze relativ complexe apare încă de la această vîrstă. Nu sînt puține frazele în care propozițiile sînt legate prin raporturi de dependență, marcate prin c o n j u n c ț i i coordonatoare sau subordonatoare[1]. Conjuncția *și* apare de timpuriu, în fraze bazate pe raporturi de c o o r d o n a r e (de exemplu: Andrei 2; 2 «Andrei s-a dus și a cumpărat o minge», «Andrei s-a suit în tren fără mămica — și trenu fuge», Gabi N. 2; 6 «Eu stau pă scaun și tu stai pă bancă», Tepsi 2; 8 «Mi-a cumpărat tata zmeură și am păpat zmeură», Mihaela 2; 8 «Uite, scoate scaunu d-acolo și stai pe el», Ștefan 2; 9 «Eu vreau mașina asta și i-am dat d'umu,», Nuți 2; 10 «Cu'ge apa — și să știi că te bate tovarășa profesoară !», Gabi 2; 11 «Mie mi s-a rupt dintele — și nu mi l-a pus la loc», «Deschid eu dulapul și-l bag». Totuși, se poate observa că folosirea conjuncției *și* pentru a marca legătura prin coordonare este mai rară pînă

[1] Vezi și A.N. Gvozdev (*op. cit.*, p. 43), care notează apariția conjuncțiilor la 2; 3. Noi am observat utilizarea lor și mai devreme (vezi mai sus, p. 131, exemplul lui Dorel 1; 10).

spre trei ani (*și* avînd uneori rol consecutiv), deoarece în aceste cazuri copiii preferă să alăture propozițiile prin parataxă simplă (fără conjuncția și), astfel încît propozițiile apar ca independente, separate prin pauze care ne fac ca în scris să le despărțim prin punct.

Abia către 3 ani, copilul se deprinde atît de mult cu folosirea conjuncției *și*, încît începe să o utilizeze de preferință și din comoditate, înlocuind elaborarea propozițiilor legate prin subordonare printr-o înșiruire paratactică în care apare legătura formală prin *și* (formă de exprimare ce se va păstra pînă tîrziu și care e caracteristică limbajului popular și în genere celui familiar, oral). Totodată, acest mod de exprimare indică de fapt și necesitatea înlănțuirii dintre *fraze*, a urmăririi unui șir logic, cel puțin aparent, într-o oarecare unitate de gîndire sau a unor reprezentări care se înlănțuie asociativ (vezi mai departe, p. 140, Gabi, M. 2; 11).

Alte relații de coordonare întîlnite la această vîrstă sînt acelea adversative (Nuți 2; 5 « Uite, am găsit și eu un balon — da' e de hî'tie» , Sanda 2; 6 « Ție nu-ți dă păpuse — mie-mi dă păpuse [adversative juxtapuse]) sau acelea concluzive (Ali 2; 2 « Nu'cuminte... ș-a căzut»).

Multe fraze cuprind însă raporturi de s u b o r d o n a r e, iar printre acestea majoritatea sînt — încă de la 2 ani — completive directe și cauzale (vezi și mai sus, la p. 134). De exemplu: Marian 2;1 N-am văzut cum fațe aia» , Doru 2; 4 « A zis Anca că să dă păpușa» , Lil. 2; 6 « Mi s' pare că v'ea si păpusa asta să bea» , « Stai, s-o pun aicea să să plimbe», Gina 2; 7 « Eu v'eau să leg păpusa» , Gaby 2; 11 « Ia să vezi, că nu-l rup [piciorul]» , Puiu 3; 0 « Mie-mi place ca să mănînc și asta» ; iar cauzale: Liviu 2; 1 « Ia mîna, că mușcă !» , Marian 2; 1 «Să nu mai puie asa degetele asa, că n-am văzut ce face aia» , Stela 2; 3 « Dă-te gios, că pinge ! Victor 2; 3 « A căzut asta, che nu-i cuminte Ma'ian» , Lucica 2; 5 « Nu umbla [la magnetofon], că să-ntoa'ce !», Georgeta 2; 6 « Nu p'înge, că Geo'geta dă să mă joc», Mihaela 2; 8 « Nu o da jos — că o spa'gi !», O dezb'ac pă ea, că-i e cald» , Mihaela 2; 9 « Nu mai supăra păpușica, că doarme» , « A' să mai aduc un f'uturaș, că nu-i cuminte», Gabi 2; 11« [Te dă afară] — Da, că n-ai fost cuminte ș-ai lovit aia» [subordonarea față de replica interlocutorului], « Nu pot, că-mi rup un picior» , «Pe Gina [să o dai afară], că ea e obraznică și nu te-nțelege», « Dă-mi-l mie, că-l bag eu [dopul] » [cauzală cu nuanță finală], Gina 3; 10 « N-ai voie să pui mîna acolo, că te curentează» .Apar, apoi, la copiii mai mari îndeosebi, subordonate condiționale (Lil. 2; 6 « Să vezi ce te bate tanti acum, dacă umbli [la fereastră]» ; Mihaela 3; 1 « Dacă suntem cuminți și noi, nu ne dai afară?») și finale (Mihaela 2; 8 « Ai, du-te la oglindă să te vezi» , Nuți 2 ; 10 «Să-mi aduți 'ainele să mă-mb'ac, da?» , Gabi 2; 11 « T'ebue să me'gem la spital să-mi pună dintele la loc»). Mai rar, apar alte tipuri de subordonate, ca atributive (Tepsi 2; 8 «Am și eu o bicicletă care merge cu roatele» , Puiu 2; 11 « Sunt mere care mîncăm noi» , « Ceapă care ustură la limbă la copii care nu-s cuminți»), temporale (Nuți 2; 10 «Cînd ne pui [h]ainele, ne d[u]cem în parc, da?» [raport de anterioritate: *cînd* e echivalent cu *după ce*]) etc.

Aceste fraze reprezintă un cîștig evident: ele cuprind o complexitate care indică (deși conținuturile de gîndire sînt relativ simple) un pro-

gres în stabilirea relaţiilor. Cu cît se dezvoltă formele de fraze complete, echilibrate, variate — cuprinzînd de pildă relaţii atributive, condiţionale, temporale etc. —, se dezvoltă şi o gîndire mai bogată şi mai clară. Dacă la 1 ; 10 — la un copil bine dezvoltat, ca acela din exemplul de mai jos —, propoziţiile sînt în genere separate, domină monoremele şi construcţia paratactică, iar frazele propriu-zise apar foarte rar, în schimb la 2 ; 10—3 ani, în genere, propoziţiile sînt legate în fraze, care sînt relativ corect construite, iar uneori sînt chiar lungi (de asemenea, începe să apară parataxa evoluată, în care se realizează legătura între fraze, prin conjuncţia *şi*).

De exemplu : Dorel 1 ; 10 « A căzut fonu' [= telefonul], Ica. A căzut buf fonu, Ica. Ica mămica. A căzut zos [...] A dat fonu'. Vo'besc. [...]A dat Ica fonu' Ica. A dat fonu Ica i [=şi] I a v o'bit cuminte.[...]. Unde păpusa, unde ? Copiii zoacă. Copiii ! Vino-ncoa !» (compară cu Lil. 2 ; 6 « Eu stau să-i dau mîncăliţă [păpuşii]. Nu stă acolo !... să mănînci ! ... Să nu muldăleşti ! ... Ia du-te-o tu, tanti...», şi cu : Gabi 2 ; 11 « Mie mi s-a rupt dintele şi nu mi l-a pus la loc... Trebuie să me'gem la spital să-mi pună dintele la loc. Si pă urmă mă dă tăticu jos — si pă urmă nu mai merg cu masina — si mă duc acasă»).

3.3.4. În legătură cu problema complexităţii propoziţiei şi a frazei, se pune şi aceea a s e l e c t ă r i i operate de gîndirea şi de afectivitatea copilului în utilizarea mijloacelor de expresie.

Multe propoziţii din vorbirea copilului mic sînt e l i p t i c e — fie că se exprimă printr-un singur cuvînt (monoremele), completat de situaţie, fie că elidează numai anumite cuvinte, care urmează a fi suplinite situativ de către auditor sau sînt însoţite de mimică, gesturi, acţiuni completive.

Iată cîteva exemple de m o n o r e m e — care apar, desigur, îndeosebi la copiii cei mai mici — : Dorel 1 ;10 « [M]ă duc !» , Costin 1 ; 10 « Păpusa ! [vrea s-o ia]. Păpusa, păpusica [o cere]» , «[dă un băţ] Na !» , « [un copil îl trage pe la spate] Cade !» , Corneliu 1 ; 10 « Dii ? îm ? [=acesta e „dii", calul ?]» , Florina 1 ; 11 « [Victor se urcă pe scaun, F. protestează :] Nu ! 'Caun !» , Olga 1 ; 11 «Apă ! [arată cuveta, cere apă]» , «Cau' ! Caun ! [cere scaunul]» , Marian 2 ; 1 « Urechea ! [Ali l-a tras de ureche]» , Ali 2 ; 2 « Fugi ! F'ige !» , Victor 2 ; 3 « Jucării ! [cere]» , « Radio ! [apoi completează :] Aia radio» , Lil. 2 ; 6 «Frumoasă ! [cînd i se arată o păpuşă]» , Mihaela 2 ; 8 « Scoate scaunu d'-acolo Gina !... Poţi !» .

Unele propoziţii eliptice sînt completate prin contextul verbal, al vorbitorului (Ali 2 ; 2 « A'i-baba 'oacă cu păpusa, nu cuminte» , Puiu 2 ; 11 « Doi mări ... Unu şi doi, care mîncăm noi la cămin. Unu la cămin şi unu la cheşe») sau al interlocutorului său, adică în cursul dialogului — desigur, adesea complicate şi cu completări situative ([—T.C. Cum e geanta ?] Nuţi 2 ; «Frumoasă este» ; Gabi 2 ; 6 «Stai pă scaunu' ăla ! — Sanda 2 ; 6 Nu 'tau,cad. — G. Nu cazi. — S. Cad !» ; Gina 2 ; 7 « Un' e pozele ? — Igor 2 ; 7 U'te-acolo ! » ; Gina 2 ; 7 « Un' e tăticuţu ? — Rodica 2 ; 7 E la servici. — G. E acasă » ; Gina 2 ; 7 « Un' e oglinda ? — Mihaela 2 ; 8 Acolo sus» , [—T.C. Mergem la masă] Corina 2 ; 8 « Nu la masă !» ; [—Educatoarea : Te dau afară] Gabi 2 ; 11 «Pe Gina, că ea e obraznică»). Uneori, lămurirea vine abia prin contextul ulterior (uneori, prin intervenţia interlocutorului, alteori însă, ca o necesitate a copilului de a-şi explicita ex-

Scanned with OKEN Scanner

presia) : Marian 2 ; 1 «Nu mai puie !... Să nu mai puie asa degetele asa !», «U'te ia a'ta d'-aici.... U'te a'ta d'-aicea, dă pă 'ca'n [=scaun]» , Victor 2 ; 3 «Lîngă Vi'tor ! Tecu, lîngă Vi'tor ! [— T.C. Cum ?] Să stea lîngă Victor !» , Igor 2 ; 7 «La copii ! Me'gem la copii ! » , Gabi N. 2 ; 6 «Uite, că zice că n-am !... Uite, și eu am nasturi, vezi ?» .

Alte propoziții eliptice — foarte multe — sînt însă completate prin situație, de obicei copilul făcînd și un gest adecvat : Dorel 1 ; 10 «A'ta Olga. U'te copii [gest spre fereastră]. U'te,.ve' ? [gest spre magnetofon]» , Ali 2 ; 2 « U'te, a lupt [păpușa]» , « Tanti — u'te acolo [gest în sus, spre dulap, pe care e o cutie]» , Cristi 2 ; 7 «Tanti, pă ăsta să stau ?» , Adi 2 ; 7 « M-a călcat [pe deget]» , Mihaela 2 ; 8 « Uite, acolo, la Rodica [ce face]» , Nuți 2 ; 10 « la pune mîn-aici !» , Gabi 2 ; 11 «E rece ... Frige !» . În sfîrșit trebuie adăugat că unele propoziții sînt aparent eliptice, ele cuprinzînd de fapt lacune, din cauză că vorbitorul nu cunoaște cuvîntul respectiv (uneori, îl înlocuiește, ca în exemplul următor : Gabi 2 ; 11 « [cade *microfonul*] Eu nu am dat jos... N-am dat nici o ... nici o *aie*») sau alteori apar, imitativ, simple formule mecanice, neexplicate prin nimic (Costin 1 ; 10 « Nu voie ! [ce ?]» .

De ce vorbirea copilului în genere , dar în special la această vîrstă, este atît de bogată în propoziții eliptice și în apeluri la situație ? Constatarea simplă a elipsei sau a limbajului situativ nu sînt suficiente , după cum nu e suficient să arătăm drept cauză a acestor moduri de exprimare necesitatea de economie și stadiul de dezvoltare a gîndirii copilului și în genere a cunoașterii sale. Trebuie să adăugăm că se face vădit aci rolul activ al gîndirii copilului și în special rolul său activ în însușirea limbii. Dacă apar anumite forme iar nu altele, aceasta se întîmplă pentru că el operează o alegere, o selectare chiar în procesul de imitare directă a vorbirii adulților din jur (selectare ce nu trebuie înțeleasă, desigur, ca o operație întotdeauna intenționată și clar organizată conștient). Copilul alege, poate nu clar intențional dar în acord cu gîndirea și cu afectivitatea sa, mijloacele cele mai simple, concrete, actuale, prezente (deci procedee de limbaj situativ), alege modurile de exprimare mai economice și mai succinte (deși adesea apar sunete, cuvinte, forme parazite, fie ca efect al neîndemînării în exprimare, fie avînd rol afectiv, de întărire, fie fiind datorate unui mecanism pur perseverativ, despre care vom vorbi mai departe). Pe de altă parte — operîndu-se o oarecare ierarhizare — sînt selectate din realitate cele mai importante aspecte, din punctul de vedere al necesităților copilului, al intereselor, al afectivității sale. De pildă, înlocuirea cuvîntului (care nu-i pare atît de necesar pentru comunicare) prin gest este un indiciu nu numai al facilității mai mari de a cunoaște în primul rînd concretul imediat, dar și al prevalării acestuia în ierarhizarea făcută de copil : concretul din jur este *i-mediat* și poate fi mai rapid exprimat la nivelul posibilităților sale. De asemenea, în exprimarea prin monoremă trebuie să se vadă de fapt o selectare și o ierarhizare, o alegere a cuvîntului celui mai important, în situația respectivă — chiar dacă acest cuvînt nu este cel mai important și pentru adult, din punct de vedere logic sau gramatical. Se adaugă însă, în ceea ce privește criteriile selectării, chiar de la această vîrstă, echilibrarea selectării prin necesitățile de comunicare. Se vădește, îndeosebi pe măsură ce

copilul este mai mare, efortul de a explicita, de a completa, de a corija o exprimare deficitară.

Propoziția eliptică este legată nu numai de procedeele de limbaj situativ, ci totodată pune, pe lîngă problema selectării, pe aceea a r e d o n d a n ț e i : ce anume pare să fie, din punctul de vedere al vorbirii copilului, superfluu — deci „redondant" —, iar ca atare poate fi eliminat, și ce anume pare să fie absolut necesar, deci menținut în exprimare sau trecut în primul plan (vom reveni asupra acestei probleme cînd vom discuta despre topică) ori subliniat prin mijloace ca repetarea ori accentul și în genere intonația.

Selectarea și eliminarea, ierarhizarea și scoaterea în relief a unor anumite elemente sînt în funcție, la copilul mic, de gîndirea sa — nu numai săracă încă și cu dificultăți de organizare, dar și mult influențată de afectivitate. Copilul mic se folosește foarte mult în exprimarea sa de mijloacele muzicale ale vorbirii și în genere de contrastele melodice : i n t o n a ț i a, iar în cadrul ei accentul. Pentru a sublinia, pentru a stabili diferențieri, în lipsa unor mijloace mai complexe,gramaticale, copilul recurge la mijlocul mai facil al intonației.

De exemplu : Sanda 2 ; 6 « Eu me'g 'a [ș]coală *eu* [se opune Lucichii, care a spus : « Eu me'g 'a 'coală»] » , « *Chețu* [=Crețu] a pus mîna, Chețu [repetă]» , « Ție nu-ți dă păpuse, *mie-mi* dă păpuse» , « *Eu* sînt Sanda» , Sanda 2 ; 6 « Ție nu-ț' dă, *mie, mie,* u'te *mie.* — Gabi 2 ; 6 Nu, nu ție, *mie* !» , S. «*Eu* am ghete.— G. *Și eu* am ghete.—S. Tu nu ai ghete '*moase*... Tu nu ai ghete. *Eu* am ghete» , Gabi 2 ; 6 « *Și eu* am păpuș-acasă» , Mihaela 2 ; 8 «A murit sora *ta*?» , Ștefan 2 ; 9 «Eu nu sunt Fonel. Eu sunt *Fănel*» , Gabi 2 ; 11 « Eu am pat acasă. *Am* pat» .

Intonația joacă și rolul foarte important de a diferenția și a scoate în relief diversele sensuri actuale, dintre cele posibile, ale unei monoreme : Dorel 1 ; 10 «[cere :] Papusă ! [vrea să ia păpușa de la Olga :] Papusă !— Olga 1 ; 11 [se opune să i se ia păpușa, zice tandru :] Papușă ! [către păpușă :] Păpuș' ! păpuș' ! — Dorel [cîntă, jucînd păpușa :] Păpusa ! — Costin 1 ; 10 [vrea să ia păpușa :] Păpusa ! [o cere Olgăi :] Păpusa ! Păpusica !» ; în toate aceste cazuri intonația a diferențiat diversele situații. De asemenea, prin intonație sînt deosebite intențiile de interogare (Marian 2 ; 1 « A'ta e cui ? E cui ă'ta, da ?») sau de exclamare mai mult sau mai puțin imperativă (Mihaela 2 ; 9 « 'Ai să-l dăm afară ! » , « Să nu pui mîna pe lampă !» , Gina 2 ; 9 « U'te f'uturasu !»).

În sfîrșit , pauzele care separă de multe ori cuvintele în vorbirea copilului mic sînt uneori un mijloc de diferențiere, de opoziție (de exemplu, în adversative juxtapuse, vezi p. 139), atunci cînd nu arată că s-a despărțit o expresie, pe care adultul ar reda-o printr-o frază, în propoziții separate, coincizînd cu imagini deosebite (Mihaela 2 ; 8 « Nu o da jos !... Că o spa'gi !»), sau cînd nu exprimă de fapt dificultatea copilului de a-și găsi cuvintele și de a le lega (Ștefan 2 ; 9 « Are și ghete... acasă la ea...și rochiță frumoasă» , Gina 2 ; 9 «Asta e muzică... care cîntă... la pian»).

3.3.5. Problema ordinei cuvintelor, t o p i c a, se pune tot în legătură cu problemele discutate. Ordinea cuvintelor în vorbirea copiilor mici

Scanned with OKEN Scanner

se conformează de multe ori aceleia a limbii materne, dar adesea ea este dictată, în mare măsură, și de necesitățile și afectele copilului. Pe primul plan apare, în aceste cazuri, ceea ce este important pentru copilul care vorbește, iar în funcție de acest criteriu se face și subordonarea diverselor părți ale propoziției, oglindită prin dispunerea, prin poziția cuvintelor. Ca modalități de ordonare a cuvintelor, în funcție de aceste criterii, adică în cadrul unei topici care se abate de la normele limbii[1], se înregistrează în primul rînd, în marea majoritate a cazurilor, așezarea „cuvîntului celui mai important" (de cele mai multe ori, subliniat și prin intonație) la începutul propoziției, în primul sau al doilea loc: Marian 2;1 «[—Unde e Meri?] 'A *g'upă* e'te», Lucica 2;1 «*Mînca'e* mănîncă puisoru», Victor 2;3 «'*Nuntu* a p'ecat pisicuța», Nuți 2;5 «[—Cum e geanta?] *Frumoasă* este», Lucica 2;5 «E la *servisi* mămica», Georgeta 2;6 «Lu Iliana am dat înapoi [păpușa]», Cristinel 2;6 «*Rochisă* are fetisa», Cristi 2;7 «E-acasă. E-acasă geanta mea», Milica 2;7 «Me'ge cu *mașina* părașu [= iepurașul]» (acțiunea, și mai ales mașina, sînt cele mai importante), Mihaela 2;8 «Si *mie* dă-m-o [păpușa]!», «Ce rochiță f'umoasă am eu!», «E-al *meu* scaunu mare!», Mihaela 2;9 «*Geamu* să închid?... Închid geamu», Gabi 2;11 «[suit pe bancă] Eu *pă nimica* nu mă țin!». Dar există și cazuri în care cuvîntul scos în relief se află la sfîrșit, fie că este subliniat prin intonație (Mihaela 2;6 «Nu sta la fereastră, tu!», Sanda 2;6 «A pus mîna *Chețu*»), fie că este chiar reluat la sfîrșit, pentru a se atrage atenția asupra lui, printr-o întărire (Liviu 2;1 «Ă'ta e'te t'amvai ă'ta», Marian 2;1 «A'ta d'aicea dă pă [s]ca'n, a'ta [ce e?]», Victor 2;3 «Bățu'—bățu', a luat bățu'!», Sanda 2;6 «Eu me'g 'a [ș]coală eu», Mihaela 2;9 «Gina, esti o zăpățită, Gina!»); în unele cazuri însă, poate fi vorba numai de un adaus (Silviu 2;8 «Am pus aici, păpușa», Ștefan 2;9 «A rupt pantalonii fetele»). În multe cazuri, același cuvînt, reluat în cursul unor expresii repetate, apare în diverse poziții; atunci cînd nu este vorba de o simplă nesiguranță în construcție, această variație indică o alternare a centrului de greutate (Ali 2;2 «[I]a mîna, Dorel! Aco' f'ige. Acolo f'ige. F'ige-acolo. Fugi. F'ige. Acolo f'ige!», Stela 2;3 «Poze nu mai este. Nu mai este poze», Gabi H. 2;5 «V'eau apă! V'eau apă de-acolo! [țipă] *Apă* v'eau! [insistența crește, deoarece nu i s-a satisfăcut dorința]») sau chiar o corijare a unei exprimări inițial greșite sau mai puțin obișnuite (Cristinel 2;6 «P'inde pe fetisa băiatu. Băiatu p'inde pe fetisa», Corina 2;8 «Afară mergem noi. Mergem afară, la copii»).

Desigur, nu întotdeauna topica oglindește o reală ierarhizare afectivă sau logică: adesea, la această vîrstă, topica este greșită, față de normele limbii, sau chiar haotică ori informă, din cauza stîngăciei în exprimare, din cauza lipsei de stăpînire completă a limbii: Ica 1;10 «V'ea Ica che'nu [= creionul]», Marian 2;1 «Mă cheamă Eugen mă cheamă pe mine», Liviu 2;3 «Nu, tot e iarbă», Silviu 2;4 «Asta Dănuț cheamă», Georgeta 2;6 «Are tanti mărgele», Sandu 2;7 «Tanti, ce ăla face?», Mariana 2;7 «A cui ăsta patu?»).

[1] În limba romînă, „ordinea cea mai frecventă", „care corespunde desfășurării logice a gîndirii", este: subiect + atribut + predicat + complement ... (*Gramatica limbii romîne*, București, Ed. Acad. R.P.R., 1954, vol. II, p. 263).

Dar topica este în funcție și de capacitatea de automatizare a unor reacții în lanț, imitate ca atare de la adult — fenomen despre care vom discuta mai departe. Treptat, se automatizează anumite legături, acelea auzite mai des, și care sînt de fapt cele corecte, uzuale, ținînd de normele limbii, astfel încît topica tinde să se normalizeze.

3.3.6. Încă de la început, în perioada de care ne ocupăm, se reliefează în vorbirea copilului, alături de o multitudine de forme incorecte de exprimare, alături de expresii stîngace, părți corecte, care au aspectul unor blocuri fixate ca atare.

În legătură cu problema complexității și a organizării frazei, precum și cu aceea a selectării, se pune și întrebarea dacă întotdeauna putem considera, la această vîrstă, că vorbirea copilului reflectă propriu-zis gîndirea sa, capacitatea sa proprie de cunoaștere: cu alte cuvinte, dacă de pildă el stabilește activ și conștient anumite relații, pe care le-ar exprima de asemenea activ și conștient în limbaj.

În cursul însușirii limbii, copilul imită vorbirea celor din jur, este profund influențat de aceștia (desigur, este vorba de o imitare „selectivă", adaptată la posibilitățile și necesitățile sale). Această i m i t a ț i e se manifestă, pe latura ei cea mai puțin activă, în cele mai multe cazuri, prin adoptarea unor formule gata făcute, care funcționează în vorbirea sa ca niște „c l i ș e e".

La baza vorbirii copilului se află la început aceste „clișee", care constau fie din propoziții întregi (expresii familiare, uzuale, pe care adultul le repetă de nenumărate ori copilului), fie, în majoritatea cazurilor, din s i n t a g m e n e a n a l i z a t e, care funcționează ca blocuri.

De exemplu, în vorbirea copilului există expresii foarte uzuale, din limbă, în care cuvintele sînt contopite, întotdeauna utilizate în aceeași ordine, și care funcționează mecanic: Victor 2; 3 «De loc *nu-i cuminte* Marian», Nuți 2; 5 «*Ai dat d'umu' la radio*?», Liliana 2; 6 «*Dă-te jos...*», «Ia *las-o-n pace* !», Gabi 2; 6 «Lasă, *nu umbla acolo* !», «*Nu e voie-aicea* !», Georgeta 2; 6 «*Ia să văd* !», Sanda 2; 6 «Nicușor a fo't *a chese* [la creșă]», Cristi 2; 7 « *Stai pe el* și *uită-te* !» Corina 2; 8 « *Du-te mai încolo* !», Corina 2; 10 «*Acasă la mine*». Sau copilul repetă chiar fraze întregi, auzite de la adulți în anumite împrejurări tipice (fraze care, la rîndul lor, sînt expresii foarte uzuale, utilizate mecanic): Marian 2; 1 «Ă'ta e cheionu. Aia e cheionu. Ă'ta ce e d-aicea?», Liliana 2; 6 «[îi face injecție păpușii] De ce p'îngi? Că asta nu te doare. Gata, gata !», «Să spun lu' mama mea, să-mi dea batistă curată», « T'eb'e să tumpăl si eu un palton», « [Dă-te jos] că te bate tanti !», Sanda 2; 6 « Mămica este pe teren», Georgeta 2; 6 « Să păpăm, p-ormă iar ne jucăm cu păpușa», Mihaela 2; 8 « Acuma 'ai să me'gem la uța-cu-căruța», «Rodica, poftim mîncare. Vino-aicea cu gura», « 'Ai, du-te la baie !», Nuți 2; 10 « Cine nu-i cuminte, ca să dau afară?», Gabi 2; 11 « Bine, nu te dau afară, c'ai vorbit frumos», « Eu te-nțep cu acu', c'ai vorbit. Stai, că te-nțep !», « Te rog frumos să te culci ! Să vedem cît e ceasul», Zoia 3; 0 « Nu mai vă citesc, că nu sunteți cuminți !... Scufița Roșie s-a dus în pădure ...».

Aceste formule-clișee, care nu au fost însușite încă pe baza unei analize conștiente a elementelor limbii (deși constituie, la vîrsta de care ne ocupăm, o dovadă a dezvoltării, într-o oarecare măsură, a auzului fonematic)[1], nu corespund nici unei foarte clare discriminări de ordin gnoseologic (copilul care spune : « *La supat*, la bancă» nu a diferențiat propriu-zis o poziție din spațiu care poate fi desemnată prin prepoziția *sub* indiferent de obiectele la care se referă, ci pentru el există un loc care poate fi denumit *supat*, și care în singura parte mai clară este obiectul *pat*, iar nu prepoziția care marchează un raport spațial oarecum dificil). De asemenea, putem considera că unele dintre aceste sintagme corespund, pe planul gîndirii, unor „prenoțiuni", unor concepte rudimentare și amorfe, cu caracter global, nediferențiat. După cum din punctul de vedere al exprimării lor verbale ele nu se bazează pe o discriminare a elementelor, nici din punctul de vedere al conținutului ele nu se bazează pe o analiză clară a trăsăturilor și componentelor realității.

Aceste clișee, însușite întocmai din limbajul adult, îl vor ajuta pe copil, treptat, să diferențieze clar și relația din realitate (cu alte cuvinte, ele influențează asupra gîndirii), tot așa cum îmbogățirea experienței senzoriale și dezvoltarea gîndirii îi vor permite să discrimineze diversele părți ale vorbirii, pentru a le uni apoi printr-o sinteză conștientă — în care la început, în perioada preșcolarității, vor apărea și multe greșeli, datorate, de data aceasta, intervenției active a gîndirii copilului, care a deprins unele reguli ale limbii. Pînă atunci însă, în această perioadă, vorbirea copilului ne poate uimi uneori prin unele propoziții sau chiar construcții de frază mai corecte decît apar după 3 ani. Aceste expresii „înșelătoare" (am văzut că fraze destul de lungi pot fi reduse de fapt la cîteva blocuri sintagmatice, iar pe de altă parte ele pot fi formule gata-făcute) nu sînt decît clișeele adoptate mecanic. De fapt, nu poate fi vorba despre „frază" propriu-zisă, plastic și conștient construită, cîtă vreme copilul nu diferențiază el însuși nu numai diversele elemente sintagmatice, ci și componentele realității, pe care le exprimă fraza.

Utilizarea acestor forme de exprimare reflectă de fapt tot gîndirea copilului, în ansamblu (cu dificultățile ei de analiză), deși ilustrează și o relativă contradicție, un decalaj, care constituie mișcarea ce duce treptat la dezvoltarea limbajului și a gîndirii. Astfel considerăm că se poate rezolva de fapt dilema exprimată prin concluziile unor cercetători diverși : prin aceste blocuri-clișee, limbajul copilului pare să o ia înaintea gîndirii sale, dar nu trebuie să se uite că însăși folosirea unor clișee neanalizate este un indiciu al unui stadiu natural și necesar, deoarece limbajul se construiește la început pe baza acestor „stereotipe verbale", a acestor „lanțuri verbale", alcătuite din cuvinte înșiruite într-o ordine fixă [2]. Pentru evoluția sintagmei, este important de constatat că, după faza cuvîntului unic, copilul trece la sintagme adoptate în bloc, nediferențiate, frazele fiind construite din aceste blocuri gata confecționate. Mai tîrziu, copilul le diferențiază analitic,

[1] A. A. Liublinskaia, *op. cit.*, p. 424.

[2] N. I. Krasnogorski, *Despre fiziologia dezvoltării vorbirii la copii*, *Anal rom.-sov., pediatrie*, 1953, nr. 3, p. 5–13.

utilizîndu-le adaptat, în diferite situaţii, ca pe nişte cărămizi dislocabile. Ulterior, ele se vor automatiza din nou, însă pe baza unei diferenţieri prealabile. Între 2 şi 3 ani însă, se poate observa bine cum începe să se deprindă exprimarea gramaticală, prin imitarea mecanică a sintagmelor-clişeu. Acestea sînt, în etapa de care ne ocupăm, un motor al dezvoltării limbajului şi totodată al gîndirii, căreia îi oferă scheme care o ajută să se fixeze, să se clarifice, să se îmbogăţească.

3.3.7. O problemă interesantă care se pune în legătură cu utilizarea acestor blocuri sintagmatice, a căror funcţionare se bazează pe o anumită stereotipie, este aceea a s t e r e o t i p i e i generale, care constituie un mecanism caracteristic vorbirii copilului la această vîrstă.

O particularitate importantă a limbajului copilului mic este lipsa de varietate a expresiilor sale, r e p e t a r e a aceloraşi formule, uneori cu aspect de perseveraţie. Cauza acestei particularităţi nu stă numai în sărăcia conţinuturilor ideative şi a cunoaşterii în genere, sau numai în penuria lexicală şi în dificultăţile întîmpinate în construcţia gramaticală, nici numai în rolul afectiv, de întărire, al repetării unor expresii, ci şi în inerţia caracteristică la această vîrstă, care face ca şi imitaţia să aibă în mare măsură un aspect ecolalic sau să apară rime în vorbire şi, în genere, formule stereotipe.

Unele repetări au rolul de întărire, de insistenţă sau de subliniere afectivă : Dorel 1 ; 10 «Moasă, 'mmoasă — 'mmoasă păpusa mea !» , Ali 2 ; 2 « [I]a mîna, Dorel ! Aco' f'ige. Acolo f'ige. F'ige acolo. Fugi. F'ige. Acolo f'ige !» , Stela 2 ; 3 « [păpuşii] Sta' f'umos acolo pă bancă. Sta' f'umos... Sta' f'umos aicea» , « Nani ! Nani-acolo ! ...Să face nani-acolo !» Victor 2 ; 3 « Băţu — băţu, a luat băţu !» . Mihaela F. 2 ; 6 « U'te 'ochia, vezi ? 'Ochia. Da» , Gabi 2 ; 6 « U'te, am cămaşă. Uite, c'am cămaşă» , Sanda 2 ; 6 « Nu v'ea [să dea păpuşa] — dă-o păpusă — mînă. Nu v'ea, nu v'ea !» , « Ţie nu-ţ' dă, mie, mie, uite mie !» , Mirel 2 ; 6 « Corina, Corina,'tai jos, Corina !» , Gina 2 ; 7 «Stai, Mihaela, stai... Stai Mihaela, să pun păpuşa aici» , Mihaela 2 ; 8 « [— Cine a murit ?] Lupu a murit. Lupu» . « 'Ai, scoate scaunu d'acolo, Gina, că-i al tău. Scoate scaunu d-acolo, Gina ! ...» , Mihaela 2 ; 9 « Gina, Gina, joacă-te şi tu cu mine !» , Eva 2 ;9 « U'te cum me'ge la voi, vezi, cum me'ge la voi ?» , « Maşinaa — a plecat maşina !» .

Alte repetări sînt pure perseveraţii sau divagări mai mult sau mai puţin haotice : Dorel 1 ; 10 «Unde papusa ? Unde-i ? Unde papusa ? Papusa unde ?» , Marian 2 ; 1 «[repetă în lanţ, fără opriri] Nu f'ige a'ta, nu f'ige. Nu f'ige a'ta nu f'ige ata, nu... [etc.]» , «Nu a'ta d-aicea, [ci] d-aicea. [repetă,apoi :] Aia d-acolo. Nu, aia d-aicea. A'ta d-aicea» , Sanda 2 ; 6 «Cheţu a pus mîna, Cheţu. Cheţu. Cheţu a pus mîna. A pus mîna Cheţu [etc.]» , Cristi 2 ; 7 «U'te, asta a spus, vezi — că asta a spus ?» , Mihaela 2 ; 8 «U'te, acolo — că acolo-i pădurea si acolo nu plecăm acasă — si — si — numai în curte plecăm» .

Problema repetării poate fi analizată şi din punctul de vedere al plăcerii şi chiar al necesităţii copilului pentru revenirile ritmice, pentru simetrie : de aci, apar uneori efecte stilistice chiar, de balans simetric al frazei. De exemplu : Marian 2 ; 1 «Tu [s] tai pă banca, eu pă [s]caun.

Scanned with OKEN Scanner

[S]tau pă [s]ca'n eu — nu pă bancă», Lucica 2;5 «Tăticu e la servisi si bunica e acasă», «Am sotules acasă. Si am buzunal aicea», Dănuț 2;5 «Asta coarne și asta pui», «A'e picioare, n-a'e mîinele», Nuți 2;5 «E-a' tău scaunu'? — Mihaela 2;8 E-a meu scaunu'», Georgeta 2;6 «Uite gura aicea — și picioarele», Gabi 2;6 «Eu am fundă — și tu ai fundă, gigea», Sanda 2;6 «Uite, asta e fundița ei. Și asta e fundița lu'Mihaela. Și asta e fundița meu», Milica 2;7 «Are limba ... Și dinți are», «Aici picioru — și paru' are», Mihaela 2;8 «Eu vreau scaunu'mic. Și tu stai p-ăla mare», Gina 2;9 «Ai, să me'gem cu masina, cu t'enu...», Ștefan 2;9 «Să vină mașina, și cățelu', și babaù», Puiu 2;11 «Ăsta al lu'Cornel și ăsta al meu», Gabi 2;11 «Am pistol acasă și te-mpușc pă tine, pă cățelu — pă pisica o-mpușc».

CONCLUZII

4.1. Cercetarea noastră a încercat să fixeze particularitățile vîrstei de 2—3 ani în ceea ce privește însușirea structurii gramaticale a limbii, comparativ cu stadiile anterioare și cu preșcolaritatea (bineînțeles, avînd necontenit în vedere, drept criteriu stabil, normele comune ale limbii evoluate, a adultului). În această etapă importantă în dezvoltarea limbajului apare exprimarea bazată pe legături între cuvinte (sub 1;10—2 ani, rareori se observă legături propriu-zise între cuvinte, relații gramaticale: exprimarea globală, nediferențiată — într-un singur cuvînt cu funcție de frază —, iar apoi juxtapunerea unor cuvinte neflexionate, constituie particularități specifice ale limbajului sub 2 ani). Situația exprimată la început prin cuvîntul-frază se diferențiază verbal, în elementele ei (obiecte, acțiuni, însușiri etc.); totodată, între acestea apar relații, care sînt exprimate prin morfeme. *Diferențierea prin indici verbali* a datelor situației și a relațiilor lor înseamnă de fapt începutul exprimării gramaticale. Între 2 și 3 ani, încep să fie utilizate mijloacele morfologico-sintactice ale declinării, conjugării, în genere ale construcției frazei: limba, utilizată mai înainte prin cîteva elemente rigide și uniforme, începe să se „înmoaie", să se „mlădieze plastic". Marea achiziție a acestei etape este aceea a declinării și a conjugării, a f l e x i o n ă r i i în genere, precum și a unei relative armonizări a cuvintelor între ele, a adaptării formale reciproce a cuvintelor frazei.

Dar exprimarea gramaticală corectă și completă nu apare dintr-odată. Faza de care ne-am ocupat, deși este o etapă deosebit de importantă și în care, în curs de numai un an, se petrec achiziții foarte interesante, are totuși particularități care fac ca limba să apară ca însușită numai într-o anumită măsură și *sui generis*. Aceste particularități permit pe de o parte o caracterizare generală a copilului, dar sînt interesante și din punctul de vedere al problematicii generale a limbajului și chiar al aceleia a limbii.

4.2. Noi am urmărit însușirea structurii gramaticale în legătură cu gîndirea copilului, cu posibilitățile și cu necesitățile sale de cunoaștere și de comunicare. Una dintre problemele pe care ne-am propus să le

rezolvăm a fost aceea de a stabili dacă este vorba în această etapă de un limbaj dezvoltat care nu reflectă o gîndire ajunsă la un nivel corespunzător de dezvoltare, sau dacă avem chiar de a face cu un fenomen invers — așa cum susțin alți cercetători. Concluzia noastră a fost că dacă există pe parcurs decalaje, contradicții dialectice, pe linia mare a dezvoltării există însă o corelație: dezvoltarea limbajului trebuind să fie just înțeleasă — cu aspectele lui pe alocuri lacunare, mecanic însușite —, și anume ca o dezvoltare care numai în aparență, sub raport strict formal, depășește gîndirea copilului. Totodată însă, însușirea acestor forme de exprimare, chiar mecanică, contribuie la dezvoltarea gîndirii și va permite trecerea la un alt nivel de reflectare a realității.

Intervenția gîndirii copilului și în genere a particularităților vîrstei poate fi observată și prin analiza unui aspect important al însușirii gramaticii în această etapă. Învățarea limbii — deci a structurii gramaticale — e determinată profund de modul de exprimare al celor din jur: ea se realizează în primul rînd prin mecanismul i m i t a ț i e i. Dezvoltarea vorbirii se bazează pe învățarea, la început mecanică, a unor blocuri sintagmatice, a unor lanțuri de cuvinte stereotipe: s i n t a g m a-c l i ș e u constituie fundamentul primelor achiziții ale structurii gramaticale, care corespund, pe planul gîndirii, unor concepte rudimentare — poate chiar unor „prenoțiuni" — sau unor pseudoconcepte, preluate mecanic, global, nediscriminativ, mai mult ca un înveliș formal, din limbajul adulților. Dezvoltarea ulterioară a limbajului va consta din diferențierea suplă a elementelor sintagmatice, paralel cu discriminarea elementelor și relațiilor din realitate, iar în același timp, aceste sintagme vor contribui și la dezvoltarea gîndirii.

Totuși, nu se poate vorbi numai despre o imitație brută. La vîrsta de care ne ocupăm, copilul nu reflectă totuși mecanic limba, prin imitație, ci s e l e c t e a z ă anumite aspecte, dintr-un anumit punct de vedere într-o măsură mai mică decît preșcolarul — la care începe „creația", pe baza cunoașterii mai adîncite a limbii —, dar din alt punct de vedere mai mult decît acesta — deoarece gîndirea și viața conștientă în genere sînt mai puțin dezvoltate, iar copilul este mai mult supus impulsurilor și fluctuațiilor afective. Acestea introduc deocamdată în învățarea limbii un anumit grad de intervenție personală (în cea mai mare măsură neintenționată) și deci de arbitrar față de norma limbii. Astfel începe să se manifeste ecoul selectiv și în achiziționarea structurii gramaticale a limbii [1]. Copilul utilizează, imitativ, blocuri sintagmatice, dar intervine totodată, „alegînd "din structura gramaticală a limbii, în raport cu necesitățile sale, cu ceea ce este afectiv și subiectiv mai important și totodată cu ceea ce este mai accesibil mijloacelor gîndirii sale. Etapa aceasta nu cuprinde nici un grad de arbitrar atît de mare ca etapele anterioare, dar nici gradul de creativitate, de inovație, de inițiativă însă pe baza cunoașterii unor reguli ale limbii, care se va observa la preșcolar. În orice caz, „greșelile"

[1] Am discutat această problemă mai pe larg în lucrarea noastră citată, p. 430 urm. Recent, A. N. Leontiev și A. A. Leontiev (*The Social and the Individual in Language*, în *Language and Speech*, vol. 2, part, 4, 1959, p. 197) subliniază de asemenea caracterul de electivitate al limbajului: individul alege ceea ce este conform cu necesitățile comunicării și ale gîndirii.

de limbă care se constată la diverse vîrste nu sînt de fapt aceleași sau mai bine zis nu au aceeași valoare, nu dovedesc întotdeauna același stadiu în însușirea limbii : anumite greșeli care apar îndeosebi după 3 ani sînt pe de o parte un indiciu că au început să fie folosite forme mai dificile, mai complicate, verbe neregulate etc., iar pe de altă parte indică o „reflectare" asupra limbii, o interpretare a ei, și chiar o tendință de a o „regulariza", de a-i desprinde regulile pentru a le aplica chiar acolo unde limba nu mai se conformează „regulii" [1].

Selectarea se manifestă în etapa de la 2 la 3 ani prin particularitatea cunoscută îndeobște și anume prin predilecția pentru formele cele mai simple, actuale, prezente, reflectînd concretul cel mai imediat. Relațiile oglindite sînt acelea concrete, în legătură cu posibilitățile gîndirii sale și cu necesitățile de moment. Acest tablou nu este însă static, ci am putut desprinde o evoluție către expresia mai complexă, către reflectarea trecutului și chiar a unui viitor — în forme specifice. Dintre prepoziții, de pildă, sînt alese la început acelea care exprimă situațiile imediate, pentru ca treptat să intervină, o dată cu imaginea lucrurilor absente și cu necesitatea de a le exprima, propoziții reflectînd relații privitoare la realitatea mai puțin evidentă; conjugarea, de asemenea, se referă la necesități prezente, pentru a se trece apoi la acelea relative la trecut (un trecut foarte general, în care abia treptat vor apărea și alte diferențieri). Tot legarea de concret o arată și utilizarea abundentă a corelatelor situaționale — în special a indicării directe, gestuale a obiectelor — precum și parataxa, care reflectă urmărirea verigă cu verigă a unor momente actuale (treptat însă, apar și punți temporale, relații în care se obervă transivitatea, trecerea peste o verigă).

Particularitatea aceasta, a coexistenței procesului de imitare — prin care se achiziționează mecanic „blocuri" nediferențiate —, cu acela al unei relative creații — în sens, deocamdată, de „alegere" a mijloacelor convenabile — arată deci că însușirea structurii gramaticale nu se petrece pasiv, copilul impunîndu-și specificul vîrstei sale. Totuși, vorbirea sa începe să aibă o eficiență de comunicare din ce în ce mai mare : ea este înțeleasă de interlocutori mereu mai clar, pe măsură ce ne apropiem de 3 ani. De altfel, copilul se arată preocupat adesea de aceasta : el nu se exprimă complet arbitrar și face chiar eforturi pentru autocorijare. Se poate observa deci, încă din această etapă, un început de utilizare conștientă a limbii, oglindită îndeosebi în aceste încercări ale copilului de a se corecta pe sine sau chiar de a corecta pe alții. Copilul evoluează astfel către sublinierea funcției sociale, de comunicare, a limbajului. Treptat, el va învăța să selecteze ceea ce e complet eficient pentru comunicare, ceea ce e esențial din punctul de vedere al cunoașterii, ceea ce e *obiectiv* mai important, din punctul de vedere al gîndirii.

4.3. Am analizat imaginea oferită de limbajul copilului la această vîrstă și am subliniat aspectul ei destul de ciudat, prin prezența unor propoziții și fraze corecte alături de forme incorecte sau de deficiențe mari ale exprimării sau, de pildă, prin utilizarea unor prepoziții în anumite

[1] Vezi lucrarea noastră citată, p. 365 urm., 414 urm.

locuțiuni, în același timp cu imposibilitatea aceluiași copil de a le folosi apoi în situații noi, chiar aflate în mediul concret cel mai apropiat etc. De asemenea, s-a văzut că nu atît aspectul cantitativ al verbalizării este important la această vîrstă — numărul brut al cuvintelor din frază, frecvența verbelor, a formelor flexionate etc. —, ci modul în care funcționează fiecare categorie, rolul pe care îl are, precum și gradul de conștiință al achiziționării lor și în genere diferențierea lor. Noi am constatat, de pildă, apariția unor fraze complete și destul de lungi, chiar sub vîrsta de 3 ani : dar ce valoare au aceste fraze? Ele sînt pe de-o parte, în mare măsură, alcătuite din blocuri sintagmatice neanalizate, iar pe de altă parte cuprind de multe ori formule perseverative și în orice caz se caracterizează printr-o slabă variație. Ele nu au deci, prin gîndirea reflectată, valoarea pe care o vor căpăta mai tîrziu. De asemenea, s-a văzut că la această vîrstă copilul poate să se exprime perfect corect uneori, dar limbajul său este, în totalitate, mai puțin dezvoltat decît la preșcolarul care face, într-o frază asemănătoare, anumite greșeli ce dovedesc dezvoltarea limbajului și a gîndirii sale, grație căreia „interpretează" limba.

De aceea, vrem să subliniem încă o dată că studierea superficială numai a aspectelor verbale, sub raport formal, fără să fie făcută și o analiză funcțională a lor, precum și o analiză a conținutului de gîndire, este cu totul insuficientă pentru caracterizarea nivelului de dezvoltare a vorbirii unui copil la această vîrstă (de altfel, această cerință este valabilă și pentru studiul limbajului în genere). Analiza vorbirii copilului prin prisma unor asemenea indici calitativi demonstrează că dezvoltarea limbajului poate fi numai aparentă și că decalajul, afirmat între gîndire și limbaj, dispare astfel : dacă uneori limbajul pare mai dezvoltat, aceasta se datorează în mare măsură faptului că sînt utilizate mecanic sintagme sau chiar fraze-șablon, iar dacă alteori apar greșeli, aceasta poate fi o dovadă a faptului că a început procesul de reflectare asupra limbii.

În sfîrșit, dacă uneori limbajul pare insuficient pentru exprimarea unui conținut ideativ care pare să existe la copil, în fond nici gîndirea nu este suficient de clară și de precisă în acel moment, iar în genere ea este concretă, vagă, legată mai ales de perceperea situațiilor imediate : gîndirea se va preciza și va evolua către abstract abia prin mijlocirea limbajului. Atunci cînd copilul întîmpină dificultăți de verbalizare a unor soluții găsite pe plan practic prin mijloacele sale de gîndire, nu este vorba numai de o penurie lexicală sau de o insuficientă însușire a tehnicii gramaticale, ci și de un conținut de gîndire cu totul elementară, mărginită la un plan imediat, concret ; în cadrul acestuia, copilul a putut recurge la o acțiune simplă, însă ale cărei componente, motivații raționale, fundamente reflectînd relații cauzale din realitate, el nu le discerne clar.

Așadar, decalajele sînt fie momente trecătoare, dintr-un proces complex, în desfășurare, fie sînt numai aparente : copiii au gîndirea în raport cu gradul de dezvoltare a limbajului, iar limbajul lor reflectă gîndirea.

Din aceste constatări se pot desprinde cîteva concluzii generale, nu numai privitoare la studierea limbajului în genere, dar avînd și o importanță practică, pentru educarea limbajului copiilor :

Scanned with OKEN Scanner

a) Corectitudinea aparentă a unor fragmente de vorbire nu este un semn de dezvoltare a limbajului, atîta vreme cît nu se constată o dezvoltare reală și generală a acestuia.

b) Pentru studierea eficace a limbajului trebuie să se efectueze o analiză atentă a organizării interne a expresiilor, iar nu o înregistrare superficială a formelor ca atare.

c) Limbajul are particularitățile unui proces conștient. De aceea, trebuie depistate expresiile strict mecanice, însușite fără nici o analiză prealabilă (așa cum se întîmplă în foarte multe cazuri între 2 și 3 ani): asupra acestora este într-adevăr necesar să se îndrepte o analiză de ordin cantitativ, deoarece frecvența lor poate constitui un criteriu de apreciere a nivelului de dezvoltare a limbajului. Această analiză, alături de aceea a conținuturilor reale de gîndire din vorbirea copilului mic, demonstrează de fapt existența relațiilor între gîndire și limbaj, dar a unor relații complexe și care nu apar decît atunci cînd limbajul însuși este definit corect și studiat cu atenție.

d) Deoarece blocurile sintagmatice joacă totuși un rol în dezvoltarea limbajului și a gîndirii copilului mic, este necesar să se favorizeze însușirea unui mare număr de asemenea sintagme, pe baza imitației. De aceea, nu este suficient numai să se urmărească sporirea cantitativă a vocabularului copilului, ci adultul trebuie să-i vorbească mult copilului, la această vîrstă, în propoziții închegate, dar nu dificile, complexe și prezentînd în avalanșă forme variate și mai puțin frecvente în limbă, ci folosind cît mai multe formule uzuale, locuțiuni curente, expresii care introduc forme gramaticale diverse și care prin repetarea lor înlesnesc fixarea unor stereotipe.

e) Totodată, încă din această etapă, în care încep să se structureze formele gramaticale ale vorbirii, trebuie să existe preocuparea educatorilor pentru dezvoltarea vorbirii-dialog. În cursul schimbului de replici, necesitate de nevoile practice ale comunicării, copilul are nu numai posibilitatea de a-și însuși formele de exprimare gramaticală ale adultului, dar are și prilejul de a se exercita el însuși în formulări verbale explicite și corecte. Limbajul-solilocviu — sau limbajul interior — pot să se desfășoare și în forme mai puțin explicite, eliptice, pe cînd limbajul dialogat necesită, pentru eficiența comunicării, o exprimare mult mai completă, mai precisă și mai conformă cu normele generale ale limbii.

De aceea subliniem, ca o concluzie finală generală, relația directă care există între dezvoltarea exprimării discursive, gramaticale, a vorbirii și dezvoltarea în bune condiții a formei de vorbire dialogată. Această legătură directă demonstrează, de fapt, după cum am încercat să arătăm mai pe larg într-o altă lucrare[1] —, influența pe care o are colectivul asupra dezvoltării limbajului copilului.

---

[1] *Dialogul la copii*, București, Ed. Acad. R. P. R., 1961.

UNELE ASPECTE ALE DEZVOLTĂRII GÎNDIRII CAUZALE LA PREŞCOLARI

DE

U. ŞCHIOPU şi D. MACADZIOB

Dezvoltarea capacităţii de cunoaştere a realităţii este una dintre problemele centrale ale psihologiei copilului. Structura relaţiilor obiective existente în realitate, diversitatea şi complexitatea corelaţiilor ce se realizează între obiectele şi fenonenele naturale şi sociale care înconjoară persoana umană pe diferitele ei trepte de dezvoltare sînt reflectate prin intermediul gîndirii în conştiinţa omului, în mod mijlocit, generalizat sub formă de concepte, legi. Ansamblul acestei reflectări duce la constituirea logicii gîndirii. V.I. Lenin spune că „legile logicii sînt reflectarea obiectivului în conştiinţa subiectivă a omului" [1].

Dezvoltarea gîndirii ca proces de cunoaştere are nu numai o evoluţie ce coincide cu dezvoltarea omului şi a societăţii umane, dar şi o evoluţie ontogenetică. Gîndirea se dezvoltă de timpuriu la copil, din elemente senzoriale apărute în procesul acţiunii practice şi al contactului nemijlocit senzorial cu realitatea [2], în strînsă interdependenţă cu procesul însuşirii limbajului.

Problemele psihologice ale gîndirii sînt strîns legate de problema fundamentală a filozofiei, de cea a raportului dintre existenţă şi conştiinţă, realitate şi gîndire. Atît apariţia gîndirii ca proces de reflectare, cu operaţiile sale specifice, cît şi dezvoltarea ei se realizează sub acţiunea cauzelor externe care acţionează asupra condiţiilor interne, asupra particularităţilor individuale. Caracteristicile specifice ale gîndirii — ca proces de reflectare mijlocită — se dezvoltă din prima copilărie (perioada antepreşcolară). În procesul reflectării realităţii obiective, gîndirea se formează treptat, devenind modalitatea cea mai complexă de reflec-

---

[1] V. I. Lenin, *Caiete filozofice*, E.S.P.L.P., Bucureşti, 1956, p. 85, 126—130, 140 şi 162.

[2] I. M. Secenov, *Elementele gîndirii*, în *Fiziologia sistemului nervos*, vol. I, Ed. medicală, Bucureşti, 1954, p. 252—265.

Scanned with OKEN Scanner

tare. De-a lungul dezvoltării ontogenetice se constituie o serie de operaţii de gîndire, ceea ce va duce la o dezvoltare din ce în ce mai accentuată a operativităţii gîndirii. Mai ales în perioada preşcolară au loc importante acumulări cantitative de cunoştinţe, secundate de modificări calitative, în structura generală a gîndirii elementare concrete a copilului. În această perioadă are loc formarea unor însuşiri operaţionale de bază ale gîndirii, făcîndu-se astfel posibilă trecerea la gîndirea noţional-logică.

Printre procesele de modificare calitativă a gîndirii este şi acela al dezvoltării cauzalităţii ca modalitate operaţională permanentă constitutivă a gîndirii. Se ştie că copilul mic reflectă iniţial într-un mod specific şi uneori chiar defectuos diferite tipuri de relaţii între fenomene şi chiar relaţia cauzală. Faptul a fost consemnat de mult în literatura de specialitate.

În majoritatea cercetărilor psihologice occidentale, studiul dezvoltării gîndirii la copil s-a situat pe o concepţie idealistă atît în ce priveşte viziunea în ansamblu a rolului şi funcţiei gîndirii în cunoaştere, cît şi în ce priveşte natura, esenţa şi legile ei de dezvoltare. Această poziţie teoretică eronată din punct de vedere ştiinţific şi cu vădit caracter de clasă a fost şi este legată de o serie de deficienţe şi în planul metodelor de cercetare şi de diagnoză a particularităţilor gîndirii copilului.

În acest sens o serie de psihologi occidentali (E. Claparède, A. Binet etc.) au făcut un anumit portret intelectual al copilului preşcolar. Dezvoltarea gîndirii copilului a fost considerată în genere ca fiind independentă de dezvoltarea celorlalte procese de cunoaştere (percepţii, reprezentări etc.) şi de înseşi calităţile procesului de acumulare de cunoştinţe (educaţie). Teoria inteligenţei înnăscute, reacţionară şi neştiinţifică, larg îmbrăţişată în cercetările psihologilor occidentali, consideră fenomenul „dezvoltării gîndirii la preşcolar" ca pe un proces de „trezire a gîndirii şi a unor însuşiri funcţionale" (trăsături individuale şi ontogenetice).

Într-un spirit asemănător, J. Piaget, unul din cei mai cunoscuţi psihologi contemporani, situîndu-se pe o poziţie teoretico-ideologică greşită, consideră dezvoltarea gîndirii ca pe o simplă organizare de scheme logice, în afară şi independent de realitate şi de contactul cognitiv ceea ce înseamnă că J. Piaget vede organizarea caracterului logic al gîndirii ca fiind independent de realitatea obiectivă, care constituie izvorul reflectării.

Analizînd felul cum percepe şi cum înţelege copilul relaţia cauzală, J. Piaget a prezentat cîteva răspunsuri „ciudate" ale copiilor preşcolari, pentru a demonstra „limitele" gîndirii, impermeabilitatea ei — izolarea ei faţă de actul perceptiv — şi structura sa rigidă. J. Piaget a desconsiderat rolul legăturii dintre percepţie şi gîndire, dintre treapta senzorială şi cea raţională, a interpus între cele două trepte ale cunoaşterii, deosebiri de natură şi de esenţă atît de mari, încît intercorelaţia lor a devenit doar un accident. Pentru J. Piaget, gîndirea copilului preşcolar este alogică, sincretică, egocentrică, animistă etc.

Scanned with OKEN Scanner

Absolutizarea schematismului funcţional în dezvoltarea gîndirii de către J. Piaget este o consecinţă a concesiilor făcute de psihologul elveţian idealismului subiectiv [1].

Psihologii sovietici au combătut de pe poziţii materialist-dialectice teoriile greşite emise de psihologii occidentali cu privire la particularităţile gîndirii copilului. Dezvoltarea gîndirii nu este predeterminată, nu se realizează prin trecerea de la o schemă structurală la alta, în mod mecanic, o dată cu trecerea de la o etapă de vîrstă la alta. Procesul dezvoltării gîndirii este deosebit de complex. Încă I. M. Secenov în cunoscuta sa lucrare *Elementele gîndirii* (1881), făcînd o analiză ştiinţifică riguroasă a particularităţilor cunoaşterii în copilăria timpurie, a dezvoltat teza că rădăcinile gîndirii, ca proces psihic, rezidă în simţire, care reprezintă contactul complex cu realitatea şi reflectarea ei.

Problema dezvoltării gîndirii la copil a primit o fundamentare ştiinţifică prin aportul adus de I. P. Pavlov şi de elevii săi în problemele proceselor de cunoaştere, prin dezvoltarea teoriei celor două sisteme de semnalizare şi a corelaţiei dintre ele. Bazaţi pe concepţia materialist-dialectică, o serie de psihologi sovietici, ca A. A. Liublinskaia şi V. Zaporojeţ, au început încă din 1950 o serie de cercetări care vizau critic concluziile lui J. Piaget. Prin aceste cercetări s-a dezvoltat un punct de vedere ştiinţific cu privire la dezvoltarea la preşcolar a gîndirii cu privire la relaţiile cauzale.

A.A. Liublinskaia, referindu-se la gîndirea cauzală a copilului în acţiune, a demonstrat capacitatea preşcolarului de a înţelege şi a anticipa relaţia cauzală într-o serie de sarcini şi probleme practice nu prea dificile. A.A. Liublinskaia (5) a analizat raportul dintre imagine, idee şi cuvînt în activitatea practică a copilului, subliniind necesitatea studierii factorilor şi condiţiilor care influenţează dezvoltarea gîndirii logice şi a particularităţilor ei specifice de manifestare la copil.

Atît A.A. Liublinskaia, cît şi A. V. Zaporojeţ au atras atenţia asupra faptului că, în perioada preşcolară, la copil se constituie şi se dezvoltă puternice interese gnozice, fapt care se concretizează în creşterea preocupărilor pentru tot ce-l înconjură. Întrebările „de ce" şi „cum se produce un anumit fenomen" adresate adultului cu multă asiduitate constituie întrebări a căror prezenţă dezvăluie o interesantă faţetă a dezvoltării gîndirii copilului preşcolar şi anume începutul organizării ei într-un sistem logic cauzal.

A. V. Zaporojeţ [2] a demonstrat (folosind experimentul natural jocul „de-a plutitul") încă din primele sale lucrări experimentale cu privire la particularităţile gîndirii copilului de vîrstă preşcolară capacitatea elaborării unor operaţii logice — inductive şi deductive — de către copil.

---

[1] Vezi J. Piaget, *La construction du réel chez l'enfant*, Ed. Delachaux et Niestlé S.A., Suisse, 1923.

[2] A. V. Zaporojeţ, *Dezvoltarea gîndirii logice la copiii de vîrstă preşcolară*, în *Probleme de psihologia copilului de vîrstă preşcolară*, sub red. A. N. Lentiev şi A. V. Zaporojet, Ed. de stat ped.-psihol., 1951.

Scanned with OKEN Scanner

A. A. Vengher [1] a redeschis, în 1958, problema gîndirii cauzale a copilului preşcolar. Recent au apărut o serie de materiale interesante, scrise de Uliankova, Z.A. Gankova, care au întregit portretul psihologic al dezvoltării intelectuale a copilului preşcolar.

Cu toate acestea, capitolul dezvoltării gîndirii cauzale nu poate fi considerat încheiat. Există încă o serie de probleme legate de felul cum are loc dezvoltarea raţionamentului cauzal, particularităţile sale, felul cum, reflectîndu-se din realitatea obiectivă, relaţia cauzală devine un principiu al gîndirii, un aspect al logicii gîndirii.

Prin lucrarea de faţă, plecînd de la cercetările psihologilor sovietici, ne-am propus să analizăm unele aspecte ale dezvoltării gîndirii cauzale a copilului preşcolar.

În primul rînd ne-am propus să analizăm factorii şi condiţiile care asigură organizarea structurii interne, logice cauzale, a gîndirii preşcolarului. În al doilea rînd, ne-am propus să analizăm structura operativă şi potenţialul activ al judecăţilor, raţionamentelor prin care copilul stabileşte legături cauzale, caracterul de generalizare ce-i este conferit judecăţii cauzale de către copilul preşcolar mic, mijlociu şi mare. În al treilea rînd, ne-a interesat dacă există echivalenţă între înţelegerea relaţiei cauzale, constituirea ei ca sistem operaţional de lucru (în rezolvarea problemelor concrete şi teoretice) şi verbalizarea ei la copilul preşcolar. Date fiind toate acestea, sistemul nostru de cercetare a fost organizat în aşa fel încît să poată surprindă din cîteva direcţii „diferite" capacitatea de a stabili relaţii cauzale de către copilul preşcolar.

METODICA CERCETĂRII

Cercetarea de faţă are la bază experimente naturale (în mai multe variante). În genere, în unele probe s-au creat condiţii experimentale în aşa fel încît să provoace manifestarea gîndirii cauzale a preşcolarului în cadrul acţiunii cu obiectele (joc). S-a reluat experimentul plutirii corpurilor [2]. În alte probe s-au creat condiţii experimentale pentru manifestarea gîndirii cauzale a preşcolarului în cadrul exprimării verbale (în povestiri după diafilm, cuvinte de sprijin etc.).

Am organizat punerea „sub obiectivul cercetării" a gîndirii cauzale din două direcţii, cu mijloace şi condiţii experimentale diferite, pentru a surprinde în mod complex ştiinţific, nu numai reflectarea relaţiei cauzale în acţiune de către preşcolar, ci şi gradul, frecvenţa şi extinderea capacităţii de a verbaliza corect.

Deşi între gîndire şi limbaj există o strînsă unitate, ele nu reprezintă unul şi acelaşi fenomen (identice). Dovadă faptul că aceleaşi idei se pot exprima în diferite feluri şi în diferite limbi şi dovadă faptul că există

[1] A. A. Vengher, *Rasvitie ponimania pricinosti i detei doşcolnogo vozrasta.* Voprosi psihologhii, 1958, nr. 2.

[2] Experiment folosit de A. V. Zaporojeţ în cercetarea sa *Dezvoltarea gîndirii logice la copiii de vîrstă preşcolară. Probleme de psihologia copilului de vîrstă preşcolară*, red. Leontiev şi Zaporojeţ, Ed. de stat ped. psih. 1951.

Scanned with OKEN Scanner

destule situații în care între gradul de înțelegere a unei probleme, acțiuni, fenomen etc. și gradul de explicitare verbală există diferențe. Problema care se pune este de a stabili cum, cînd, și în ce fel reflectă copilul preșcolar faptul că fenomenul A este cauzat de fenomenul C (din seria A B C D E F) și nu de alt fenomen.

Gîndirea cauzală nu este numai constatativă, ea trebuie să răspundă și întrebării : „De ce fenomenul C a provocat fenomenul A și cum ? Întotdeauna sau numai în anumite condiții ?" De aceea verbalizarea relației cauzale A C trebuia să cuprindă cu necesitate motivația cauzală, să stabilească o ordine, o succesiune a „premiselor" față de concluzie. Relațiile contradictorii dintre nivelul înțelegerii și posibilitatea exprimării verbale a dependenței cauzale sau între capacitatea exprimării verbale și posibilitatea înțelegerii constituie unul din factorii importanți ai organizării gîndirii cauzale în ontogeneză.

Date fiind toate acestea, noi am considerat că este absolut necesar să cercetăm, concomitent cu dezvoltarea gîndirii cauzale în acțiune, și dezvoltarea verbalizării relației cauzale în diferite situații.

Experimentele s-au efectuat la căminul Ministerului Justiției, în toamna anului 1958 și în primăvara anului 1959, și la căminul M.I.C. S-a luat ca punct de plecare în prima variantă experimentală fenomenul „plutirii corpurilor" (în condiții asemănătoare cu cele din experimentele lui Zaporojeț și Vengher).

Menționăm de asemenea faptul că o parte dintre subiecți au participat la toate variantele experimentale, iar o parte numai la unele (în timpul efectuării cercetărilor noastre, s-au declarat cîteva carantine din cauza unor epidemii. Afară de aceasta, cîțiva copii s-au retras de la grădiniță, iar alții au venit de la alte grădinițe etc.).

A. GÎNDIREA CAUZALĂ ÎN ACTIVITATEA DE JOC

Cercetările noastre de bază pentru studiul dezvoltării gîndirii cauzale în acțiune cuprind două serii de experimente, axate pe jocul „de-a plutirea obiectelor". Condițiile jocului au facilitat atingerea obiectivelor noastre. S-a folosit un vas mare cu apă și diferite obiecte. Înainte de a pune obiectele pe apă, copilul preșcolar (mic, mijlociu și mare) era întrebat dacă obiectul respectiv va pluti sau nu va pluti și de ce ? (În decursul experimentelor s-au pus copiilor diferite întrebări).

Iată obiectele cu care s-a lucrat [1] :

Bărcuță de hîrtie
Bărcuță de staniol
Bărcuță de sticlă (aproape aceeași formă)
Bărcuță de material plastic
Cutie de chibrituri (fără partea exterioară)
Cutie de ebonit (de la o cutie de vitamine B complex)
Capac de ebonit
Capac de tablă (de la un borcănel de miere)

[1] În seria de experimente de control de la grădinița M.I.C. au fost schimbate unele obiecte (în loc de bărcuțe, castană și dop, s-au dat bile de metal, sticlă, lemn, minge, cub mic, mare și ac).

Scanned with OKEN Scanner

Chibrit
Dop variante (dop mare, castană mică dop mic, castană mare).
Castană
Monedă
Cui mic
Cui mare
Peştişor de celuloid gol (roşu)
Peştişor de celuloid în care s-au băgat cîteva cuie (tot roşu)
Deci, în total, 18 obiecte.

În genere, obiectele date în experiment au fost obiecte de diferite mărimi, obiecte uşoare şi obiecte grele.

Multe dintre obiectele date în experiment difereau numai în ce priveşte mărimea sau materialul din care erau confecţionate (bărcuţa de hîrtie, de staniol, de sticlă, de plastic, capac de ebonit, de tablă, bile de sticlă, lemn, metal etc.).

O altă serie de obiecte, identice ca formă (şi culoare), se deosebeau ca greutate (peştişorul de celuloid roşu gol şi cel cu cuie în interior). În general, s-a urmărit ca acelaşi obiect (constant prin formă şi semnificaţie) să varieze atît prin însuşirile nespecifice, cît şi prin cele specifice (unui corp „plutitor" sau „neplutitor"). Toate aceste obiecte au fost prezentate preşcolarilor (mici, mijlocii şi mari) în două feluri.

În prima serie de experimente, obiectele erau arătate pe rînd, apoi li se cerea copiilor să aprecieze dacă vor pluti sau nu şi de ce (motivarea răspunsului). În această situaţie, perceperea corpurilor se efectua doar prin intermediul unei percepţii vizuale. După aceea, obiectele respective erau puse pe apă şi copilul vedea dacă a răspuns corect sau nu.

În a doua serie, obiectele au fost date fiecare în mîna copiilor, aşa că în relatarea ulterioară cu privire la faptul dacă vor pluti sau nu, a intrat şi elementul haptic, pipăirea activă şi aprecierea greutăţii. Elementul nou în această situaţie a fost intervenţia activă a analizatorului kinestezic.

În prealabil, în fiecare probă experimentală copiii au fost puşi să denumească fiecare obiect care urma să fie folosit în cadrul experimentului.

În experimentele de control (grădiniţa M.I.C.) s-a cerut copiilor să definească fenomenul plutirii. S-a cerut de asemenea să se clasifice obiectele în *plutitoare* şi *neplutitoare*, înainte şi după experiment.

S-a lucrat cu 23 de subiecţi în seria de experimente de bază şi cu 29 în seria experimentelor de control.

Experimentul de bază a cuprins:

Între 3 şi 4 ani, 6 subiecţi.
„ 4 şi 6 ani, 9 „
„ 6 şi 7 ani, 8 „

Pentru a putea face o analiză psihologică mai temeinică a diferitelor răspunsuri ale preşcolarilor cu privire la faptul că un obiect sau altul pluteşte sau nu, le-am împărţit în 7 categorii:

1) răspunsuri corecte, motivaţie corectă (+);
2) răspunsuri corecte, motivaţie necorectă (+ —);
3) răspunsuri greşite, motivaţie cauzală justă (— +);

Scanned with OKEN Scanner

4) răspunsuri greşite, motivaţie cauzală greşită (—);
5) răspunsuri corecte, fără motivaţie cauzală (+ ~);
6) lipsă de răspunsuri, motivaţie prezentă, ezitare (— +);
7) nu vrea să răspundă (x).

REZULTATELE OBŢINUTE

Pe baza metodei de mai sus, s-au obţinut în varianta de bază a experimentului cu jocul de-a plutirea corpului (cu cele două serii, prima care a dat răspunsuri pe baza perceperii vizuale a obiectelor şi a doua care a răspuns pe baza perceperii corelate vizual-haptică) 216 răspunsuri la preşcolarii mici, 324 de răspunsuri la preşcolarii mijlocii şi 288 de răspunsuri la preşcolarii mari. La aceste răspunsuri, care constituie baza experimentală a cercetării, se adaugă cele obţinute în experimentul de control.

Iată repartiţia analitică (convenţională) a răspunsurilor obţinute în acest experiment.

Pentru fiecare obiect în parte au existat la preşcolarii de diferite vîrste răspunsuri mai simple sau mai extinse, motivaţii de calitate diferită a răspunsului. Pe de altă parte, fiecare preşcolar a dat răspunsuri cu o repartiţie foarte variată, care oglindesc atît particularităţi ontogenetice, cît şi particularităţi individuale. Acestea din urmă sînt uneori foarte evidente, mai ales la preşcolarii mai mari.

În lucrarea noastră am urmărit în special particularităţile ontogenetice ale dezvoltării gîndirii cauzale a preşcolarilor. Particularităţile individuale exprimate în experimentele noastre printr-o variabilitate relativă a răspunsurilor pozitive şi a motivaţiilor (din punct de vedere cantitativ şi calitativ) au oglindit cu multă pregnanţă faptul că experienţa individuală cu privire la plutirea corpurilor este foarte diversă începînd cu preşcolarii mijlocii, dar că se organizează relativ de-abia la preşcolarii mari.

Repartiţia detaliată a calităţii răspunsului şi motivaţiei date de preşcolarii din cele trei grupe apare în tabelul nr. 3.

Fenomenele cele mai semnificative, care se fac evidente în răspunsurile preşcolarilor, sînt următoarele :

1. Corelaţia dintre răspunsurile corecte, incorecte şi lipsa de răspunsuri se modifică foarte mult de la preşcolarul mic la cel mare. Modificarea cea mai evidentă apare la preşcolarul mijlociu (vezi tabelul nr. 4). Creşterea numărului răspunsurilor corecte indică dezvoltarea capacităţii de a surprinde relaţia cauzală.

2. Corelaţia dintre motivaţiile corecte, incorecte şi lipsa de motivaţie are de asemenea o dinamică activă. De astă dată, la preşcolarul mare apar cele mai evidente modificări (vezi tabelul nr. 5). Creşterea numărului de motivaţii corecte indică organizarea raţionamentului cauzal.

3. Relaţia dintre răspunsuri şi motivaţii, faţă de totalul situaţiilor în care ar fi trebuit să se răspundă motivat, se modifică şi ea, indicînd prin valorile cifrice respective (tabelul nr. 6) creşterea caracterului activ, operativ al stabilirii relaţiilor cauzale şi al motivaţiei lor.

Scanned with OKEN Scanner

Tabelul

Prima serie experimentală (obiectele

Vîrsta copiilor	Numele copiilor	Bărcuță de hîrtie	Bărcuță de staniol	Bărcuță de sticlă	Bărcuță de plastic (transparentă)	Cutie de chibrituri	Cutie de ebonit	Capac de ebonit	Capac de tablă
Preșcolari mici (3—4 ani) 6 copii	C	+ −	+ ≈	+ −	−	+ −	−	×	−
	A	×	−	−	−	+	+ ≈	−	−
	D	+ −	−	+ −	×	×	−	×	−
	L	+ ≈	+ −	−	−	+ ≈	+	−	− +
	T	×	×	−	×	+	+ ≈	+	×
	N	+ −	×	×	−	×	×	×	
Preșcolari mjlocii (4—6 ani) 9 copii	V	+ −	+ −	−	−	+	+ ≈	+	−
	T	+ ≈	+ −	+ ≈	+ −	+ ≈	+	+ ≈	×
	L	+ −	+ −	+ −	−	+	+ ≈	+ −	+ ≈
	B	+	+	+	+ ≈	+	+	+ ≈	+ −
	C	+ −	−	−	×	+ ≈	+ ≈	×	×
	A	+ ≈	+	×	−	+ −	+	×	−
	D	+	+	−	−	+ −	+ ≈	−	−
	E	+ −	+ ≈	−	−	+ ≈	×	+	×
	G	+ ≈	+ −	+ ≈	×	+ ≈	×	+	−
Preșcolari mari 6—7 ani 8 copii	G	+	+	+	+ ≈	+	+	+ −	+
	C	+ ≈	+	+ −	+	+	−	+	+ ≈
	A	+	+ −	+	−	+	+	+ ≈	+
	N	+ −	−	+ ≈	×	+	×	+ ≈	−
	V	+	+	+	+	+ −	+ −	+ −	×
	P	+ −	+	+ −	+	+	+	+ −	+
	L	+	+ −	+	+ ≈	+ ≈	+	+ −	+ ≈
	M	+	×	+	+	+	+	+ −	+

Tabelul

A doua serie experimentală (obiectele

Preșcolari mici (3—4 ani) 6 copii	C	+	+ ≈	+ ≈	+ −	+ −	+ −	+ −	−
	A	−	+ −	+ ≈	−	+ −	+ ≈	−	−
	D	+ ≈	+ −	+ −	×	+ ≈	×	+ −	+ −
	L	×	+ ≈	×	×	−	+ ≈	+ −	−
	T	−	×	+ ≈	×	×	+ −	+ ≈	+ −
	M	×	×	×	+ −	+	+ −	+ −	+
Preșcolari mijlocii (4—6 ani) 9 copii	V	− +	+ −	+ −	+ ≈	−	+ −	+ −	−
	T	− +	+ −	+ ≈	−	− +	+	+	+ ≈
	L	+ ≈	+ −	+ ≈	×	+	+ ≈	+ ≈	+ −
	B	+	+	+ −	+ −	×	×	×	− +
	C	+ −	+	−	− +	− +	−	+ −	+ −
	A	+	+ ≈	+	+ −	+ ≈	+ −	−	+ ≈
	D	+ ≈	− +	+ ≈	+ ≈	+ −	×	×	+ −
	E	− +	+ ≈	×	×	+ −	+ ≈	+ −	+
	G	+	+ −	+ ≈	+ ≈	+ −	+ ≈	+ ≈	×
Preșcolari mari (6—7 ani) 9 copii	G	+	+	+	+ −	+	+	+	+ ≈
	C	+	+ ≈	+ −	+	+	− +	+	+
	A	+	+ −	+	+ −	− +	+	+ −	+
	N	+	+	+ −	+	+	+ −	+	+ ≈
	V	− +	+ −	+ −	+ ≈	+	− +	− +	+
	P	+	− +	+	−	+	+	− +	+ −
	L	+	+ −	+ −	− +	+	+ −	+	+
	M	+	+	+	+ −	+	+	+	+ −

Scanned with OKEN Scanner

nr. 1

au fost doar văzute de către copii)

Chibrit	Dop mic	Dop mare	Castană mică	Castană mare	Monedă	Cui mic	Cui mare	Peştişor roşu gol	Peştişor roşu greu	Observaţii
+~	−	+~	−	+~	+−	+−	×	+−	−	
+~	−+	+~	×	×	−+	−	×	×	×	
−	×	−+	+−	+−	×	+−	−	×	×	
−+	+	×	+	−+	×	−	×	×	×	
×	−+	−	−	×	×	×	−−	×	×	
	×	−	−+	−	+−	×	+~	×	×	
−+	+	−	+	+	+	+−	+~	−+	−	Spre sfîrşit nu mai vrea să răspundă
+−	−	+	+~	+	−+	+~	+	+	−	
−+	+	+−	−	−	+	+−	+~	−	+~	
−+	+−	+	−+	+	−+	+	+	−+	−	
+	×	+−	+	×	×	×	×	−	+~	
×	−+	×	+~	−	−+	−+	×	×	×	
+−	+−	+	−	×	×	×	×	+	+~	
×	+	×	−+	+	+	−+	+~	×	×	
×	×	+	×	+	×	×	−+	×	−+	
+~	−+	+	+	+	−+	+−	+	+	−	
+~	+−	+~	+~	+~	+−	−+	+	−+	−	
−+	+~	+	×	+	−+	+~	+~	+	−	
−+	+~	+−	−	+~	+~	+	+	−+	−	
−+	+−	+	+~	+	+	+~	+	+	−	
+	+	+−	−+	+~	+−	−+	+~	+	−	
+	+	+	+	+	+~	+	+	+	−	
+~	+~	+~	+~	+~	+~	+~	+~	+	−	

nr. 2

au fost date în mîna copiilor să le pipăie)

+	+−	+−	−	×	×	−	×	×	−	
+	−+	−	+−	−	+−	+−	+−	×	×	44 de răspunsuri corecte
+−	×	×	−	+−	+~	−	×	−	+−	
+~	−	−	×	−	×	×	+−	×	×	
×	−	+−	−	−	−	×	×	+	−	
+~	×	×	+−	+−	×	−	×	×	×	
+~	+−	−	+	+	+~	+	+	×	×	
+−	−	+−	+	−	+~	+	+−	+−	+	
×	×	−	−	+−	+−	+−	+~	×	+~	
×	+	−	−+	+−	+	−+	+−	−	+	
+~	+−	×	+~	+~	+~	×	+~	+~	+~	
−+	−	+~	−	−	+~	−+	+~	+−	+~	
+	−+	+~	+~	+~	+	×	+	+~	+	
+~	+−	−+	+−	−+	+~	+−	+~	+~	+	
×	×	×	+~	−	+	+	+	+	+	
+	+	+~	+−	+−	+	+	−+	+	−+	
+	−+	−+	+	+	+	+~	+	+	+	
+	+	+−	−+	+	−+	+−	−+	−+	+	
+	+−	+	+−	+	+	+	+	+	−+	
+	+	+	+	+−	−+	+~	+	+	+	
+	−+	+	+	+	+	+	+~	−+	+	
+~	+	+~	+	−+	+	+	+	+	+	
+	+	+	+−	+	+	+	+	+	+	

Tabelul nr. 3

Tipul de răspuns	Grupa mică			Grupa mijlocie			Grupa mare		
	Seria 1 (vizual)	Seria 2 (p. tactil)	Total răsp.	Seria 1	Seria 2	Total răsp.	Seria 1	Seria 2	Total. răsp.
Răspuns corect Motivație corectă	6	6	12	38	30	68	62	89	151
Răspuns corect Motivație greșită	15	29	44	22	30	58	20	23	43
Răspuns greșit Motivație corectă	9	1	10	15	5	30	11	21	33
Răspuns greșit Motivație greșită	28	25	53	26	17	43	13	1	14
Răspuns corect Fără motivație	11	13	24	27	43	70	33	10	43
Lipsă de răspuns Motivație prezentă	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Nu răspunde	39	34	73	34	21	55	5	—	5

Tabelul nr. 4

Dinamica dezvoltării răspunsurilor

Preșcolari	Răspunsuri corecte		Răspunsuri incorecte		Lipsă de răspuns		Total răspunsuri		
	Seria 1	Seria 2	Seria 1	Seria 2	Seria 1	Seria 2	Seria 1	Seria 2	Total
Grupa mică	32	48	37	26	39	34	69	74	143
Grupa mijlocie	87	109	41	32	34	21	128	141	269
Grupa mare	118	122	24	22	5	—	139	144	283

Tabelul nr. 5

Dinamica dezvoltării motivațiilor

Preșcolari	Motivații corecte		Motivații incorecte		Lipsă de motivații		Total motivații		
	Seria 1 (vizual)	Seria 2 (vizu.-hap.)	Seria 1 (vizual)	Seiria 2 (viz.-hap.)	Seria 1 (vizual)	Seria 2 (viz.-hap.)	Seria 1 (vizual)	Seria 2 (viz.-hap.)	Total
Grupa mică	15	7	43	54	50	47	58	61	119
Grupa mijlocie	53	45	48	53	61	64	101	98	199
Grupa mare	73	110	33	24	38	10	106	134	240

Scanned with OKEN Scanner

În graficele din figurile 1 și 2 este redată creșterea răspunsurilor și a motivațiilor corecte de la preșcolarii mici la cei mijlocii și mari.

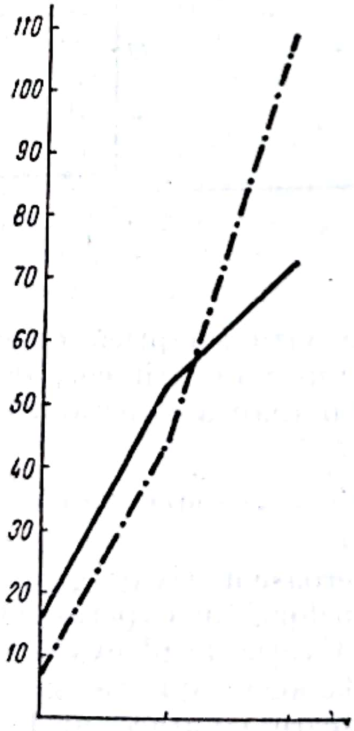
Tabelul nr. 6

Relația răspunsuri, motivații

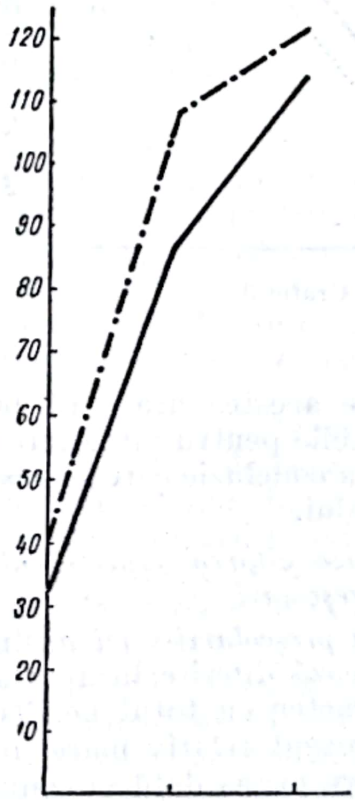
Preșcolari	Răspunsuri	Motivații	Situații totale
Grupa mică	143	119	216
Grupa mijlocie	239	199	324
Grupa mare	283	240	288

În graficele din figurile 3, 4 și 5 este redată scăderea răspunsurilor și a motivațiilor greșite ale preșcolarilor mici, mijlocii și mari.

La preșcolarul mijlociu apare o ușoară creștere a numărului de răspunsuri greșite (fig. 4). De fapt există o creștere de ansamblu a răspunsurilor, ceea ce creează un raport procentual nou între răspunsuri. La preșcolarii mari, numărul răspunsurilor greșite scade foarte mult. În genere,



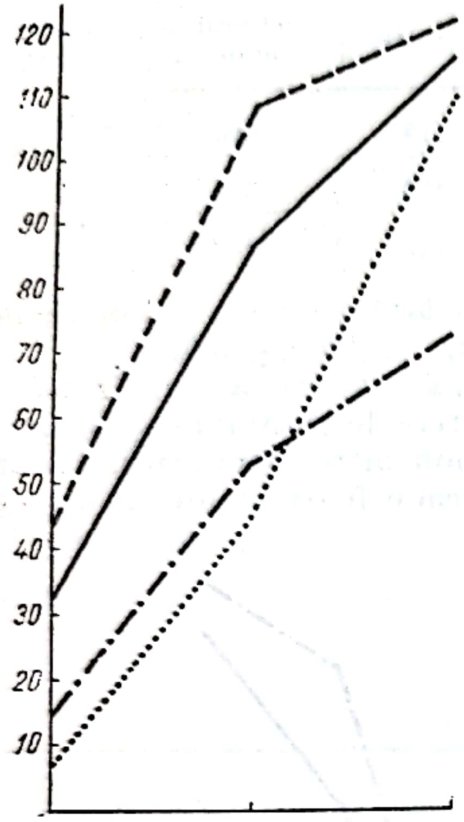
Grafic 1



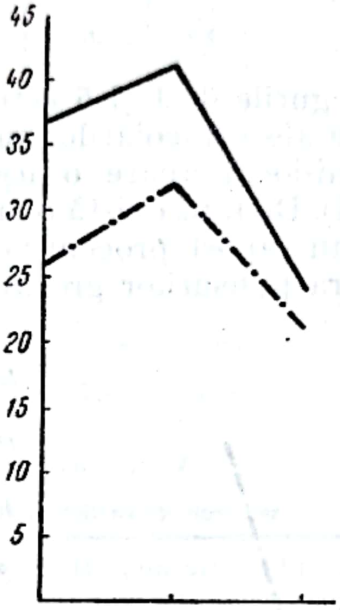
Grafic 2

în seria a doua de experimente (vizual-haptic) se remarcă o mai mare scădere a numărului de greșeli în răspunsuri. Și la motivații se observă un fenomen asemănător. În seria a doua, graficul arată același număr de mo-

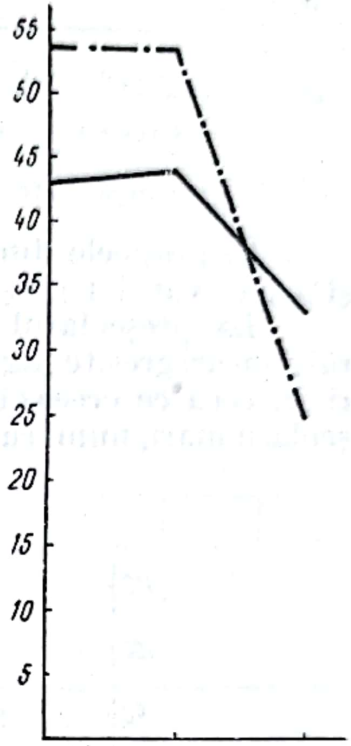
tivaţii greşite la preşcolarii mici şi mijlocii. Şi de astă dată, dacă facem raportarea la creşterea de ansamblu a răspunsurilor şi a răspunsurilor corecte, numărul motivaţiilor greşite la preşcolarii mari este mai mic decît apare în grafic la preşcolarii mijlocii.



Grafic 3



Grafic 4



Grafic 5

Toate acestea arată că perceperea vizual-haptică creează condiţii mai favorabile pentru înţelegerea fenomenului plutirii corpurilor. Aceasta este a patra concluzie care se desprinde din analiza cantitativă şi calitativă a rezultatului.

Analiza cîtorva aspecte calitative ale dezvoltării gîndirii cauzale A copiilor preşcolari

1. *La preşcolarii mici* întîlnim numeroase motivaţii greşite. Unele motivaţii vizează diferite însuşiri ale corpurilor (din experiment), iar altele au un caracter cu totul neadecvat. Motivaţia neadecvată se întîlneşte într-un procent relativ mare, mai ales la acele obiecte cu care copiii au venit pentru prima dată în contact şi pe care, ca atare, nu le pot încadra într-o categorie de obiecte cunoscute. În ansamblu, la preşcolarul mic posibilităţile de comparare, ca şi criteriile comparaţiei, sînt foarte sărace şi de cele mai multe ori arbitrare. Aceasta înseamnă că experienţa copiilor preşcolari mici cu privire la diferenţierea analitică a însuşirilor diferitelor corpuri în raport cu apa nu este încă elaborată. Aşa se face că preşcolarul

mic dă răspunsuri relativ puțin extinse ca variație și cu caracter întîmplător. El spune adesea:

— Plutește că n-are unde se duce (*N. V.*, despre bărcuța de hîrtie).

— Plutește pentru că ea vrea (*L.S.*, despre chibrit).

— Nu-i place la fund; nu cade la fund că nu-i place (*P.N.*, peștișorul de celuloid gol).

— Se duce la fund că vrea el (Tot *P.N.*, peștișorul de celuloid cu cuie).

— Se duce la fund că așa vrea el (*D.R.*, dopul).

— Plutește fiindcă așa cred eu (un copil din grupa mică, exp. I) (*L.C.*, chibritul).

— Plutește fiindcă a plutit și la Andrei (a tras cu ochiul la experimentul făcut cu Andrei) (*I.P.*, peștișorul de celuloid).

A doua categorie de răspunsuri (tipice pentru preșcolarul mic) leagă calitatea de a pluti de diferite însușiri perceptive ale corpurilor care nu au de fapt nici un fel de legătură, cu plutirea sau au o legătură foarte mică.

Iată astfel de exemple:

— Plutește că e lungăreață (*A.C.*, barca).

— Plutește fiindcă are linii (*M.D.*, peștișorul de celuloid).

— Plutește fiindcă e moale (*L.P.*, capacul de ebonit).

— Plutește că e lată (*T.S.*, cutia de chibrituri).

— Nu cade la fund că e subțire (*L.P.*, cuiul mare).

— Plutește că e lungăreț (*C.I.*, chibritul).

— Nu plutește că e rotundă (*N.P.*, castana).

Deși nici de astă dată nu poate fi vorba de sesizarea motivului pentru care plutește sau nu un obiect, raportarea fenomenului plutirii la însușirile reale ale obiectelor are semnificația organizării primare a înțelegerii că fenomenul plutirii se datorește însușirilor corpurilor.

Preșcolarii mici nu reușesc se sesizeze relațiile dintre însușirile esențiale ale obiectelor în raport cu apa și nici să verbalizeze corect aceste relații.

Raportul între răspunsurile corecte și motivația răspunsurilor corecte este foarte diferit de la copil la copil. Răspunsurile corecte sînt mai numeroase decît motivațiile corecte, ceea ce înseamnă fie că răspunsul corect este și el întîmplător, fie că procesul verbalizării (motivației) este dificil. Există unele motivații la preșcolarii mici prin care se face evidentă organizarea primară a unui raționament eliptic cu elemente cauzale interesante.

Așa, de pildă, preșcolarul *T.P.* spune: „Bărcuța aceea plutește fiindcă e ca a de la tata", adică bărcuța (de hîrtie) este la fel cu bărcuța pe care a pus-o, probabil, tatăl copilului pe apă și care plutea. În acest caz, preșcolarul a stabilit o asemănare între bărcuța din experiment și cea pe care a văzut-o plutind. El folosește activ ca element de generalizare în motivația fenomenului plutirii această asemănare. Raționamentul său ar avea următoarea schemă:

A plutește

B este asemănător cu A

Deci și B plutește.

Scanned with OKEN Scanner

Însuşirea care determină fenomenul plutirii este în acest caz difuzată în ansamblul însuşirilor obiectului respectiv. Motivaţia foloseşte ca „asemănarea" explicare.

Totuşi, în categoria răspunsurilor pozitive, ca şi în cea a răspunsurilor şovăielnice, însuşirea corpurilor de a fi mari sau mici începe să joace un rol important iar înţelegerea relaţiei cauzale inclusă în cadrul perceperii unui corp care pluteşte pe apă. În genere, preşcolarul mic nu diferenţiază însuşirea de mărime de însuşirea de „greutate" a obiectelor. Interesant ni se pare faptul că preşcolarul mic dă răspunsuri şi motivaţii greşite şi atunci cînd i se dau obiectele în mînă şi poate să le aprecieze din punctul de vedere al greutăţii. Probabil, că lipsa de sesizare a însuşirii de greutate în această situaţie se explică prin faptul că nu a putut fi „abstrasă" din complexul însuşirilor diferitelor corpuri, ceea ce a făcut ca raportarea corpurilor între ele să se facă după alte însuşiri decît cea de greutate relativă. De aceea, preşcolarul mic explică plutirea corpurilor după criterii şi însuşiri întîmplătoare, care nu au nici o valoare de înţelegere a acestui fenomen. În fapt însuşirile corpurilor sînt percepute difuz, grosolan, neselectiv de către preşcolarul mic; operarea mintală cu „însuşiri ale corpurilor" constituie o dificultate serioasă pentru preşcolarul mic, mai ales ca unele însuşiri cum este cea de greutate

2. În a doua serie de experimente, în care s-au dat copiilor în mînă obiectele spre a le percepe haptic, rezultatele obţinute sînt asemănătoare celor din prima serie de experimente, ceea ce arată că, la preşcolarii mici, prelucrarea experienţei perceptive este, în genere, destul de redusă. Activitatea celui de-al doilea sistem de semnalizare nefiind suficient de dezvoltată, informaţia perceptivă nu poate fi suficient prelucrată la nivelul superior cortical.

În răspunsurile preşcolarilor mici se oglindeşte o activitate analitico-sintetică puţin complicată chiar la nivelul nucleului cortical al analizatorilor exteroceptivi. Din această cauză în dinamica corticală nu se realizează asociaţii elective fine, învestite cu potenţe de diferenţiere complexă şi de transfer între analizatorul vizual şi cel tactilo-kinestezic şi, probabil, între aceştia şi ceilalţi analizatori.

Chiar dacă în percepţia copilului se oglindeşte faptul că un anumit obiect pluteşte şi altul nu pluteşte, fenomenul plutirii rămîne un fenomen de reflectare directă, nemijlocită. Pe măsură ce experienţa cognitivă se va suma, se va crea sistemul asociaţiilor, care vor mijloci şi, ca atare, vor adînci şi lărgi înţelegerea fenomenului plutirii obiectelor nu ca un simplu act de percepere, ci ca unul de gîndire, în care între „obiect" şi faptul că „pluteşte" intervin cîteva serii de generalizări, cîteva serii de prelucrări analitico-sintetice ale unei experienţe cognitive multilaterale. Dar faptul acesta se va realiza de-abia în perioadele preşcolare mijlocie şi mai ales mare.

3. Experimentul de control realizat după cîteva luni de la cel de bază — la grădiniţa M.I.C. — a confirmat întru totul rezultatele obţinute în experimentul de bază. În experimentul de control s-a încercat fără folos să se obţină de la preşcolarii mici o definiţie a fenomenului plutirii.

Scanned with OKEN Scanner

Totodată, la începutul și la sfîrșitul jocului — adică înainte de a se face proba plutirii pe apă și după efectuarea ei — copiii au fost puși în situația de a clasifica obiectele din jocul „de-a plutirea" în obiecte plutitoare și neplutitoare.

Clasificarea făcută dinainte de punerea obiectelor pe apă nu a adus nimic nou față de rezultatele obținute în experimentele de bază.

Clasificarea făcută după proba plutirii nu diferă prea mult de clasificarea anterioară. Semnalăm faptul că, la obiectele plutitoare, preșcolarii mici au avut ceva mai puține greșeli în clasificare decît la obiectele neplutitoare, ceea ce se datorește, probabil, faptului că experiența cu obiectele plutitoare este mai bogată și mai consolidată. În condițiile întîmplătoare ale jocurilor, corpurile care plutesc constituie adesea obiectul atenției copiilor. Uneori, obiectele plutitoare constituie un adevărat punct de gravitate ludică (copilul mic se joacă cu plăcere în baie cu obiecte plutitoare), ceea ce face ca experiența legată de obiectele plutitoare să fie întărită pozitiv și, în consecință, să se consolideze. Obiectele neplutitoare interesează mai puțin pe copil.

Proba practică de așezare a obiectelor pe apă spre a se vedea clar care plutesc și care nu plutesc nu a modificat la preșcolarii mici „motivația eronată" și clasificarea greșită decît într-o măsură neînsemnată, ceea ce se datorește, după cum a reieșit mai sus, operativității neextensive și neintensive a gîndirii, caracterului încă relativ neanalitic al percepțiilor sale, corelațiilor și activității încă reduse a primului și a celui de-al doilea sistem de semnalizare.

La preșcolarul mijlociu. 1. Calitatea răspunsurilor și a motivațiilor se schimbă în experimentul de bază. Apare o mai largă ținere în evidență pe plan mnemic activ a tot ce ar putea să servească explicării fenomenului plutirii. De aceea crește mult numărul răspunsurilor și al motivațiilor. În schimb, se face evidentă o caracteristică nouă a lor, apar multe răspunsuri nesigure, șovăielnice, motivații în care se revine (mai ales la obiectele care sînt cunoscute mai puțin de către copil).

Iată cîteva răspunsuri ale preșcolarilor din grupa mijlocie:

— Plutește că e mică, dar imediat completează: nu, nu plutește pentru că e cam grea (*T.M.*).

— Eu crd că plutește, dar s-ar putea să nu plutească. Poate că plutește, poate nu, trebuie să văd (*L.C.*).

Dar iată cîteva cazuri în care apare evident faptul că răspunsul este rezultatul unei comparații:

— E tot castană, așa că plutește (*E.*)

— Dacă e de plastic plutește, că plasticul e ușor (*S.*).

După cum se vede, la preșcolarul mijlociu elementul comparativ este mult mai dezvoltat, planul de referiri la cît mai multe aspecte ale obiectelor este mult mai larg. Copilul preșcolar mijlociu este capabil să elaboreze o serie de judecăți, să le raporteze la cunoștințele lui anterioare și pe baza acestei construcții complexe să anticipeze rezolvarea unei anumite situații (ex. cu castana: „Este tot o castană... așa că plutește").

De altfel, planul comparațiilor, al sublinierii unor însușiri semnificative ale obiectelor devine foarte activ la copilul preșcolar mijlociu.

Scanned with OKEN Scanner

Creşterea mare a răspunsurilor corecte cu privire la însuşirea de „plutitor" a unor obiecte nu este secondat de motivaţii tot atît de numeroase, corecte. Totuşi, mai ales în cadrul motivaţiei au loc comparaţii analitice prin care se reţin şi apoi se folosesc diferenţe între însuşiri asemănătoare la obiecte diferite. Iată o astfel de motivaţie: „Nici stîlpul mare de lemn nu cade, el pluteşte pentru că este de lemn".

Experimentatorul: „Şi dacă este de lemn?!"

Preşcolarul: „Păi lemnul este uşor şi moale".

Experimentatorul: „Pune mîna, este moale?

Preşcolarul: „Nu, nu este moale cînd pun mîna pe el, dar este mai moale ca fierul şi oţelul (*N.T.*).

Dacă intervine adultul în răspunsurile şi motivaţiile date de preşcolar, sistemul comparaţiilor care au început să se organizeze are tendinţa să se restructureze.

Atît la copiii din grupa mică, cît şi cu cei din grupele mijlocie şi mare, am încercat să le dirijăm răspunsurile.

Experimentatorul: „Ce crezi, capacul acesta pluteşte?" (capacul de ebonit).

Preşcolarul (*N.E.*): „Pluteşte, pentru că e uşor".

Experimentatorul: „Oare? Eşti sigur că pluteşte"?

Preşcolarul: „Da! Nu... cred că nu pluteşte pentru că e mare...".

La preşcolarii mici, intervenţia noastră era fără efecte; la preşcolarii mijlocii, în cele mai multe cazuri intervenţia experimentatorului schimbă orientarea, modifică răspunsul iniţial, îi creează o motivaţie nouă.

Considerăm acest fenomen cît se poate de interesant şi de important. Credem că se datoreşte faptului că, la copilul preşcolar mijlociu, elementele de orientare în elaborarea răspunsurilor cu privire la plutirea corpurilor sînt mai numeroase.

2. În experimentele în care se dădeau obiectele în prealabil spre a fi pipăite, la preşcolarul mijlociu creşte numărul răspunsurilor şi al motivaţiilor în care domină însuşirea de „greutate" relativă a obiectelor. Aceasta arată că pipăirea obiectelor activează diferenţierea greutăţii, punînd-o pe primul plan. Creşterea caracterului activ operativ al analizatorului tactilo-kinestezic este posibilă însă numai datorită creşterii dinamicii corticale în ansamblu, intercorelaţiei dintre analizatorii exteroceptivi, modificării calitative a întregului act perceptiv şi a prelucrării lui.

O mai mare cantitate de informaţie senzorială se supune procesului de prelucrare superioară.

3. În sfîrşit, în experimentele de control au apărut cîteva aspecte interesante.

În clasificarea obiectelor plutitoare şi neplutitoare înainte, şi, mai ales, după proba practică a plutirii au apărut elemente mult mai evoluate. Acest progres, realizat sub efectul probei practice, arată că a crescut atît eficienţa analizei şi a sintezei perceptive a relaţiei cauzale, cît şi capacitatea de a face generalizări corecte. Acum, în această perioadă, se constituie (după datele de care dispunem) diferenţierea însuşirii „de greutate" de însuşirea „de mărime" şi încadrarea însuşirii de greutate într-o generalizare

Scanned with OKEN Scanner

mai largă asupra structurii materialelor din care sînt confecționate obiectele. În acest sens, preșcolarul *M.I.* spune : „Cubul mic plutește pentru că este din lemn și nu este chiar atît de greu" (se subînțelege, deoarece lemnul nu este greu în genere).

În perioada preșcolară mijlocie, mai mult de jumătate dintre copii ajung la concluzia că obiectele din lemn plutesc indiferent de mărimea și de greutatea lor, iar cele de metal nu plutesc, deoarece metalul este „greu". Aceasta înseamnă că însușirea nevizuală de greutate începe să fie „abstrasă" din complexul însușirilor, ca fiind legată de fenomenul plutirii, și că, în același timp, însușirea de „greutate relativă" se conferă anticipativ obiectelor care sînt confecționate din același material, ceea ce permite emiterea unei aticipări și cu privire la faptul dacă un anumit obiect va pluti sau nu.

Interesante ni se par motivațiile prin care copilul preșcolar mijlociu încearcă justificări cauzale ale clasificărilor greșite. El caută motivări acceptabile, raționale, prin care explică de ce a ajuns să judece greșit. Iată ce spune copilul M.V. : „Am crezul că acul și cuiul plutesc fiindcă sînt mici și mai ușoare" (din comparația cu cuiul mare și obiectele mari de metal !).

Preșcolarul mijlociu are încă dificultăți în verbalizarea și definirea fenomenului plutirii. El identifică adesea plutirea cu alte fenomene apropiate. Iată cîteva relatări în acest sens :

— A pluti înseamnă a merge pe apă (*N.E.*).
— A pluti înseamnă a face o plută (*D.C.*).
— A pluti înseamnă a sta deasupra apei (*I.A.*)
— A pluti înseamnă a înota, a vîsli (*P.I.*).

În concluzie, preșcolarul din grupa mijlocie are reprezentări numeroase și active cu privire la situația de plutire a diferitelor corpuri. Perceperea concretă (proba practică a plutirii) permite preșcolarului mijlociu să-și corecteze ulterior clasificarea obiectelor în plutitoare și neplutitoare, dar ajută în mai mică măsură la perfectarea motivațiilor, în justificarea în mod general-universal și anticipativ a calității de a pluti a oricărui obiect.

În vorbirea copilului preșcolar devin active exprimări care arată că procesele de cunoaștere devin din ce în ce mai active.

1. *La preșcolarii mari* se dezvoltă și se consolidează cunoașterea obiectelor și a însușirilor lor. În răspunsuri apar adesea referiri corecte cu privire la materialul din care e confecționat obiectul respectiv și la calitățile lui (ca aceea de a fi greu, ușor, moale, tare etc.).

Plutește fiindcă e de lemn și lemnul plutește.
Nu plutește pentru că e de fier și fierul e greu.
Plutește fiindcă hîrtia e ușoară cînd nu e udă.

Dar și de astă dată natura generalizărilor poate duce la o serie de greșeli. Nu întotdeauna se întîlnesc la preșcolarii mari generalizări corecte pe baza însușirilor esențiale ale obiectelor observate în situația de plutire. De cele mai multe ori, acest fenomen se observă mai ales în motivațiile copiilor. Ceea ce s-a desprins din experimentul de față cu multă claritate

Scanned with OKEN Scanner

este procesul de continuă perfectibilitate a activităţii analitico-sintetice mintale de-a lungul perioadei preşcolare. Apare foarte vizibil la preşcolarul mare, la care acest fenomen atinge limitele maxime pentru perioada studiată de noi. Astfel se explică uşurinţa cu care copilul de grupă mare generalizează şi stabileşte o serie de legături cauzale numai ca urmare a activităţii lui în cadrul experimentului. Dezvoltarea procesului analitico-sintetic de generalizare şi abstractizare la nivelul gîndirii favorizează în această perioadă formarea unor noţiuni (cu un caracter încă destul de concret) şi realizarea lor în judecăţi şi raţionamente atît inductive, cît şi deductive cu un vădit caracter reversibil. Prin aceasta se constituie un plan mai larg şi mai complex de reflectare mijlocită a realităţii obiective.

2. În seria experimentelor în care i s-au dat preşcolarului obiectele spre a fi pipăite, rezultatele au fost evident mai bune decît în seria experimentelor în care a avut loc o simplă percepere vizuală.

Toate acestea ne arată că angajarea mai consistentă şi multilaterală a analizatorilor (primului sistem de semnalizare) pe fondul unei experienţe perceptive bogate duce la o diferenţiere şi o prelucrare mai activă a informaţiilor perceptive primite.

3. În cadrul experimentului de control, clasificările obiectelor în obiecte plutitoare şi neplutitoare înainte şi după proba practică a plutirii a confirmat noi progrese în dezvoltarea gîndirii cauzale a copiilor preşcolari mari. În clasificarea făcută înaintea probei practice a plutirii, copiii au dat răspunsuri corecte în procente diferite de peste 50%.

În clasificarea făcută după proba practică a plutirii, rezultatele au devenit corecte la toţii copiii, ceea ce arată din nou cît de mare este efectul de corijare al practicii la preşcolarii mari. De astă dată, copiii elaborează generalizări mai ample şi mai stabile, comparaţii mai largi. În răspunsuri şi motivaţii, însuşirea de greutate şi de mărime apar regulat corelate cu cunoştinţe asupra materialelor din care sînt confecţionate diferitele obiecte folosite în experimente. Şi la copilul preşcolar mare motivaţiile corecte sînt numeric mai puţine decît însăşi repartizarea obiectelor în clasificarea lor ca plutitoare şi neplutitoare. În cadrul motivaţiilor, raportarea la însuşirea de greutate relativă şi la natura materialului din care sînt confecţionate obiectele cu proprietatea de a pluti (lemnul) sau de a nu pluti (metalul) face să se creeze anumite lanţuri asociative reversibile prin care se constituie judecăţi de tip diferit cu privire la relaţia cauzală.

CÎTEVA ASPECTE ALE DEZVOLTĂRII RAŢIONAMENTULUI CAUZAL LA PREŞCOLARI

1. În cadrul reflectării raporturilor cauzale de către preşcolarul mic, mijlociu şi mare se poate constata un proces complex şi perfectibil de organizare a unor tipuri de asociaţii prin intermediul cărora se constituie judecata şi raţionamentul cauzal.

După cum a reieşit din cele de mai sus, la preşcolarul mic percepţia fenomenului plutirii generează asociaţii de tip primar, în special contiguităţi (pluteşte fiindcă e rotundă sau pluteşte fiindcă are linii etc.). Dar

Scanned with OKEN Scanner

chiar la preșcolarul mic se constituie asociații care au la bază unele relații cu o sferă de generalizare mai electivă. Așa este de pildă răspunsul „plutește fiindcă e mică" (raționamentul este următorul : în genere, corpurile mici plutesc, dopul este un corp mic, deci și dopul care e mic plutește). Asemănarea anumitor categorii de însușiri, încă neesențiale facilitează comparația perceptivă. Asociațiile dezvoltate în perceperea relației cauzale se constituie în asociații prin *asemănare*, organizînd legături perceptive *comparative*, ceea ce reprezintă un important pas înainte pe drumul de la senzorial la logic.

2. La preșcolarul mijlociu, asociațiile prin asemănare devin mult mai active, comparația perceptivă se lărgește. Devin relativ active însușirile opuse (antinomiile perceptive). La început, comparația se realizează pe baza asemănărilor generale (și cam difuze) dintre obiecte, apoi, adîncindu-se treptat analiza, comparația începe să opereze tot mai mult pe seama unor însușiri particularizate elective ale obiectelor. Mai ales însușirile de a fi ușor, a fi obiect mic etc. devin componente ale judecății desfășurate. Dinamica asociațiilor prin asemănare se complică la preșcolarul mijlociu. El spune : „Dacă e plastic plutește, pentru că plasticul e ușor" (implicit : „Tot ceea ce este ușor plutește"). Iată că, în gîndirea preșcolarului mijlociu, asociațiile prin asemănare și deosebire devin mult mai active și facilitează organizarea comparației mintale [1]. La preșcolarul mare devine frecventă această dinamică asociativă mintală pe bază de generalizări mai largi, mijlocitoare, indirecte. De aici constituirea judecății și a raționamentului cauzal deductiv, inductiv, ipotetic etc., afirmativ și negativ, general și particular. Caracterul raționamentului cauzal este foarte variat. Întotdeauna raționamentul cauzal se exprimă la preșcolar sub forme prescurtate.

„Proba practică a plutirii" corijează, după cum am văzut, răspunsurile și motivațiile preșcolarului mijlociu și mare, datorită particularităților condițiilor acestei probe. Se știe că „diferențierea" ca fenomen al dinamicii corticale se elaborează în două feluri : *a*) prin întărirea continuă a unui anumit excitant (diferențiere latentă, după terminologia lui Behterev) și *b*) prin alternarea întăririi unui anumit excitant pozitiv cu unul inhibitor la un alt excitant apropiat ca valoare semnalizatoare. Această formă de diferențiere prin alternare se elaborează mai repede. În diferențiere au loc raporturi mozaicale inductive care grăbesc închideri funcționale de circuit nervos. În „proba practică a plutirii" sînt reproduse condițiile diferențierii prin alternanță (alternanță de excitanți întăriți pozitivi și excitanți neîntăriți : plutesc, nu plutesc) ; de aici eficiența ei în organizarea răspunsurilor și motivațiilor copiilor (spre deosebire de diferențierea latentă) realizată sub forma acumulării lente de experiență cognitivă asupra fenomenului plutirii corpurilor. Proba practică a plutirii are rol „educativ" corector, întăritor etc.

---

[1] I. M. Secenov, în lucrarea sa *Elementele gîndirii*, considera că gîndirea cu elemente concrete cuprinde : „Distingerea și recunoașterea obiectelor : distingerea în ele a părților, caracterelor și stărilor. Abstractizarea părților, caracterelor și stărilor de la obiect, considerat ca atare. (p. 321).

CONCLUZII

Din aceste experimente se desprind o serie de concluzii cu privire la problema gîndirii cauzale :

1. Reflectarea cauzalității este un proces complicat, care apare ca o modalitate operativ-logică, corectă pe măsura în care experiența generală a copilului cu privire la realitate este mai bogată și mai activă. Explicarea cauzală dată unui fenomen, stabilirea relațiilor de dependență în rezolvarea unei probleme, în general constituirea structurii logicii interne a gîndirii copilului preșcolar depind de natura și de cantitatea de informație perceptivă a copilului. Ea este determinată în special de bogăția elementelor concrete și noționale cu privire la sfera și la conținutul specific al problemei pe care copilul o are de rezolvat sau ale fenomenului pe care trebuie să-l explice.

Din datele cercetării noastre reiese că în jurul vîrstei de 5 ani are loc o organizare mintală largă a judecății cauzale (în activitate). Cauzalitatea devine în jurul acestei vîrste una dintre modalitățile curente de lucru ale gîndirii, devine o componentă a orientării în actele de gîndire și în perceperea obiectelor, ca și în acțiunile practice ale copilului. Reflectată din realitatea obiectivă, cauzalitatea devine o coordonată a gîndirii.

2. În special situațiile perceptive complexe, în care intervine și elementul haptic și „punerea unei probleme explicite" favorizează mult dezvoltarea înțelegerii relației cauzale, mai ales la copilul preșcolar mijlociu și mare, și în mare parte organizarea motivației raționale.

3. În cadrul utilizării fondului verbal activ în acțiunea practică cu obiectele se constituie judecata cauzală și raționamentul cauzal. Organizarea raționamentului deductiv și inductiv cauzal se efectuează prin intermediul asociațiilor de asemănare bazate pe asemănarea obiectelor între ele, apoi prin intermediul asemănării unor însușiri specifice ale corpurilor care nu sînt din aceeași categorie. La preșcolarul mare întîlnim raționamentul cauzal corect și motivația cauzală explicită corectă.

4. Tot la preșcolarul mare frecvența evidentă a raționamentului cauzal corect arată că potențialul activ al judecății cauzale este mare și a devenit o calitate operativă a gîndirii copiilor preșcolari. Cauzalitatea se constituie ca modalitate logică rațională de a înțelege realitatea.

5. Înțelegerea relațiilor cauzale este anterioară verbalizării ei. Ca frecvență, la preșcolarul mic înțelegerea corectă a relației cauzale este încă redusă, mai mult perceptivă, verbalizarea corectă aproape nulă. La preșcolarul mijlociu, înțelegerea corectă a relației cauzale este mare, dar instabilă, verbalizarea dificilă. La preșcolarul mare, înțelegerea corectă este în creștere ; de asemenea verbalizarea, fără a atinge totuși un nivel înalt. Analiza acestui raport va fi adîncit însă în partea a doua a lucrării noastre.

★

A doua parte a experimentelor noastre are un caracter cu totul diferit de prima. De astă dată nu vom mai urmări aspectele specifice ale dezvoltării gîndirii cauzale a copiilor preșcolari într-o formă atît de con-

trolabilă de activitate, ci, am putea spune, dimpotrivă, într-o formă mult mai liberă (de activitate ideativă), aceea a relatărilor verbale provocate de diferite situații experimentale.

Această activitate prezintă avantajul unui material de o mai mare bogăție, variație și spontaneitate cu privire la gîndirea copiilor preșcolari și la dezvoltarea ei.

★

Aceste experimente au fost efectuate de asemenea individual cu fiecare copil, de astă dată în prezența grupei de preșcolari (grupa mijlocie împreună cu cea mare, grupa mică separat). S-au dat copiilor (așezați liniștiți pe scăunele) cuvinte izolate, expresii verbale și chiar propoziții și fraze și li s-a cerut să construiască o poveste cu acele cuvinte,expresii verbale, propoziții și fraze[1]. Într-o a doua variantă experimentală se arătau copiilor preșcolari diferite poze care erau fixate pe perete sau pe tablă și copiii puteau să le privească tot timpul povestirii și de astă dată preșcolarii trebuiau să construiască o povestire după aceste materiale. În sfîrșit, o a treia variantă a acestei situații experimentale a constat în faptul că s-au prezentat copiilor filme (cunoscute și necunoscute), colorate și necolorate, la diascop — și li s-a cerut ca, pe marginea imaginilor să povestească acțiunea. Este comun tuturor acestor sarcini experimentale faptul că preșcolarii trebuiau să construiască o narațiune în care anumite date să justifice folosirea cuvintelor, propozițiilor, frazelor de sprijin, imaginilor date ca punct de plecare (legătura de succesiune între imaginile diferite ale filmelor prezentate copiilor) etc. Aceasta înseamnă că între cele descrise în povestire și cuvintele de sprijin trebuia să fie o legătură reală, profundă, direct determinată în ansamblu și în cauzalitatea sa intimă.

S-a atras atenția copiilor să se gîndească și povestirea lor să fie astfel alcătuită, încît să folosească toate cuvintele de sprijin, imaginile etc.

Copiii au primit întotdeauna cu plăcere o astfel de activitate și au răspuns cu plăcere acestui fel de sarcini.

În cele ce urmează ne vom ocupa de prima situație experimentală, aceea în care s-au dat copiilor cuvinte, propoziții și fraze de sprijin pentru alcătuirea unei povestiri.

Natura materialului de sprijin a fost foarte diferită. Iată din ce s-a compus acest material lingvistic :

1) Alaltăieri.
2) Înalt.
3) M-am supărat și m-am bucurat.
4) La miezul nopții.
5) — De ce latri? Du-te, mănîncă, și lasă-mă să dorm.
6) Mama a spus : te las să prinzi pește pentru că ai fost un copil ascultător.

Din cauza condițiilor experimentale, atît numărul copiilor care au participat la alcătuirea povestirilor cît și repartiția lor pe grupe de vîrstă

[1] Experimentele au fost înregistrate pe bandă de magnetofon.

(preşcolari mari, mici, mijlocii) e diferită faţă de prima serie de experimente.

Trecem la analiza rezultatelor obţinute în acest experiment.

Rezultatele primului grup de probe verbale sînt redate în tabelul nr. 7.

Tabelul

Materialul verbal de sprijin	Copii preşcolari			Povestire cu text bogat, complex			Povestire cu text scurt			Povestire f. simplă			Povestire cu material de sprijin subînţeles		
	mici	mijlocii	mari												
Alaltăieri	5	7	7					2	5	3	3	2			
Înalt	7	9	6			1	1	3	4	2	2				
M-am supărat şi m-am bucurat	6	8	7			1		3	2		2				2
La miezul nopţii	5	8	8			2			1						
De ce latri? Du-te, mănîncă şi lasă-mă să dorm	4	7	8		2	5		3	1		1				
Mama a spus: te las să prinzi peşte, pentru că ai fost un copil ascultător	3	7	7		1	4		5							1

Din cele de mai sus reiese că, în genere, preşcolarii mici (3—4 ani) reuşesc foarte greu să alcătuiască o povestire din cuvinte de sprijin. Din totalul de 30 de copii care au avut de construit cîte 6 povestiri fiecare, abia am obţinut 5 povestiri foarte simple şi 2 povestiri cu un text scurt. În schimb, în 3 cazuri copiii au repetat pur şi simplu propoziţiile de sprijin. În cazul cuvintelor de sprijin, preşcolarul mic a constituit uneori o propoziţie eliptică de sens („alaltăieri mă duc la cinema", „alaltăieri mă joc" sau, „Cuşu e înalt") (şi arată un căţel de jucărie mic) sau, „Piticul e nalt".

Noi considerăm că răspunsurile preşcolarului mic în astfel de situaţii oglindesc parţial posibilităţile gîndirii lui cauzale. Şi în experimentul anterior răspunsurile preşcolarilor mici erau cît se poate de simple şi adeseori avem un caracter întîmplător, nesigur. Este adevărat că experienţa generală cognitivă a preşcolarului mic este instabilă şi relativ inconsistentă, dar, în genere, — cum am mai spus —, considerăm că răspunsurile preşcolarilor mici sînt sub posibilităţile reale. Se pare că pentru preşcolarul mic

nu contează atît faptul că răspunde bine sau nu (calitatea răspunsului), ci însuși faptul că răspunde (acțiunea — relația pe care o stabilește). Aceasta înseamnă că orientarea preșcolarului mic pe plan ideativ este redusă, fragmentară și repede indusă de impresiile din jur, de orice alt fenomen.

nr. 7

Povestire cu text nedefinit			Cuvintele de sprijin au fost uitate			Povestire cu multe elemente fantastice			Repetă doar cuvintele de sprijin			Nu a înțeles sarcina			Povestire cu absurdități		
				2					1			1					
		1	1	3		1	1					1			1		
1	2	1			1				4			1				1	
	2			2	1		3	4	4			1				1	
	1	2							3			1					
	1	2							3								

Cele trei relatări ale preșcolarului mic se prezintă în felul următor:
— „Alaltăieli am fost la cilc cu mama" (*D. I.*).
— „Pomul din culte esten nalt" (*N. B*).
— „Blocul de vizavi este înalt" (*A. P.*).

În ce privește cele două povestiri cu text, ele au fost constituite pe marginea cuvîntului de sprijin „înalt". Copilul *D. C.* (3 ani și 8 luni) spune: „A fost odată un băiețel nalt care era foalte cuminte și l-a plimit la grădiniță". Copilul *A. M.* (3 ani și 11 luni): „Era o dată un zmeu' nalt, 'nalt, și a venit Sfarmă-Piatră și l-a omorît".

Am relatat textul integral al acestor povestiri din cauză că pentru problema noastră prezintă o foarte mare importanță. În amîndouă cazurile cuvîntul „înalt" este folosit ca o determinare a unor ființe. Această determinare are o semnificație nulă în primul caz (la copilul D.C.) pentru ceea ce se spune în continuare. Faptul că „băiețelul înalt" *era cuminte* constituie motivul pentru care acest băiețel înalt a fost primit la grădiniță.

Scanned with OKEN Scanner

Deși relația cauzală stabilită de copilul de mai sus e oarecum ciudată, ea se încadrează deplin în mentalitatea creată cu sîrguință de către părinți și educatoare copiilor (adesea am auzit pe educatoare spunînd: „Dacă nu sînteți cuminți spun să vină mama să vă ia acasă — la grădiniță primim numai copii cuminți").

În al doilea caz, copilul *A. K.* face o relatare tip poveste. De astă dată, însușirea de „înalt" e folosită direct ca o determinare calitativă în contextul relatării. Copilul subliniază chiar faptul că „zmeul era înalt" ('nalt, 'nalt), vrînd să arate că acest zmeu era foarte înalt. Considerăm că în acest al doilea caz, cuvîntul de sprijin „înalt" a fost folosit în condițiile cerute de instructajul nostru. Aceasta înseamnă că și preșcolarul mic reușește să stabilească relații complexe cauzale, să le folosească și să le expliciteze în mod corect, dar numai în anumite cazuri, și anume în cele în care experiența sa concretă permite o generalizare cauzală. În cazul în care în locul cuvintelor de sprijin s-au dat propoziții sau fraze, copiii preșcolari mici nu au reușit să realizeze o relatare personală. De cele mai multe ori au repetat propoziția respectivă și atît. Fenomenul acesta se explică prin caracterul neextensiv al gîndirii preșcolarului. Avem și un procent de situații în care copilul, cu toate explicațiile noastre repetate în diferite feluri, nu a înțeles ce i s-a cerut sau nu a vrut să răspundă. Această conduită am trecut-o în ultima rubrică a tabelului nr. 7.

Cît despre preșcolarii mijlocii, atît conținutul cît și structura exprimării lor verbale sînt diferite de aceea a preșcolarului mic. În primul rînd, nu avem nici un caz în care sarcina cerută de noi prin instructaj să nu fi fost înțeleasă (la un singur copil — *L.M.* — a trebuit să insistăm ceva mai mult în explicarea sarcinilor experimentale). Preșcolarii mijlocii răspund în genere corect celor cerute de noi. Nu am avut nici un răspuns exprimat prin repetarea simplă a cuvintelor sau a propozițiilor de sprijin. Am obținut în schimb un procent de răspunsuri sub formă de povestiri simple sau de povestiri cu text scurt, mai ales la cuvintele de sprijin simple.

Iată astfel de texte:

B.M. (5 ani și 3 luni): „Într-o zi a venit o fetiță la mine să ne jucăm și ne-am jucat cu trotineta și m-am bucurat, dar m-am supărat pentru că am căzut cu trotineta".

Sau *R.L.* (4 ani și 11 luni) povestește, ca și cînd ar fi vorba de un basm: „A fost odată ca niciodată, dacă nu ar fi nu mai s-ar povesti. Eu am supărat pe o vecină din curte de la noi. Am supărat-o pe vecina aia... Mama era supărată pe ea și vecina aia (aceea) nu mi-a dat voie să mă joc cu fetița ei. Apoi, după ce m-am supărat m-am bucurat cînd ne-a dat voie să ne jucăm".

Există și în relatările copiilor preșcolari mijlocii situații în care povestirea e foarte scurtă. Aceasta se întîmplă mai ales în legătură cu cuvîntul „alaltăieri" și cu cuvîntul „înalt".

În legătură cu aceste cuvinte apar chiar și relatări verbale inadecvate, care dovedesc că copiii nu și-au însușit semnificația cuvintelor respective. De exemplu:

„Eu am acasă o hîrtie înaltă" (*M.D.*), sau „Dunga de la perete e înaltă" (*D.I.*).

Scanned with OKEN Scanner

Nici elementul fantastic nu lipsește, mai ales la materialul verbal de sprijin „la miezul nopții". Astfel:

„Eu, alatăieri la miezul nopții, am văzut satelitul și racheta purtătoare și am auzit cum sta acolo Laika" (*S.B.*). Sau

„Tatăl meu o dată s-a întîlnit la miezul nopții cu niște păsări care vorbeau și au venit pînă la noi, apoi au stat pe geam" (*S.D.*).

Urmează elementele absurde. Pentru materialul de sprijin alcătuit din propoziții, povestirea preșcolarului mijlociu crește foarte mult în extindere.

Iată o povestire cu un text ceva mai amplu (*E.N.*, 5 ani).

„A fost odată o mamă și avea un copil și i-a spus copilul: Mamă, mă lași să merg în pădure? Și i-a spus mama: bine, dar să nu te îndepărtezi mult. Merge el, merge și s-a îndepărtat și iar merge și ajunge la marginea pădurii și acolo era o stînă și ciobanul l-a văzut și a legat cîinele ca să poată să vină la el. Ciobanul a spus că poate să rămîne la stînă să doarmă și a rămas acolo. Dimineața s-a dus la mama și mama l-a întrebat de ce nu a dormit acasă noaptea și el a spus toată întîmplarea".

După cum se poate lesne vedea, povestirea acestei fetițe e complicată, are un context, numeroase elemente epice și narative. Caracteristic ni se pare însă faptul că fetița de mai sus s-a antrenat în povestire treptat. Cuvintele de spirjin nu au nici un fel de rol în desfășurarea povestirii. Ele nici nu au fost măcar cuprinse integral în text. În schimb, textul cuprinde o țesătură fină de relații cauzale: ciobanul vede copilul și leagă cîinele (ca să nu-l muște). Ciobanul spune copilului să rămînă și să doarmă la stînă (pentru că era tîrziu și nu mai putea ajunge acasă pe lumină).

Iată deci că în această situație povestirea s-a constituit ca o înșirare de evenimente care se sprijină reciproc, deci motivația lor implicită este cauzală. Și la acest preșcolar mijlociu, ca și în celelalte cazuri, fabulația a indus sarcina folosirii integrale a cuvintelor de sprijin date.

O situație relativ deosebită avem atunci cînd materialul de sprijin este folosit integral sau aproape integral în relațiile și motivațiile cauzale ale povestirii. Iată o astfel de povestire:

S.N. (5 ani și 2 luni): „Era odată o mamă și mama era bună și copilul era bun. Într-o zi, mama a zis: du-te Ionel la lac și prinde pește. Ionel a mers pe o potecă, el a găsit o cutie...". (Se pare că preșcolarul *S.N.* nu este mulțumit de ce a povestit pînă acum și revine). „Era o mamă care trăia la țară și acolo era o baltă și mama, care n-a avut timp să meargă în piață să cumpere zarzavat, i-a spus: « Du-te Ionele la lac să prinzi pește » și el și-a luat undița, ac, pluta și s-a dus la lac și a prins întîi un pește mic, apoi unul așa (arată: mare). L-a băgat în apă, apoi scoate un pește mare și-l bagă în traistă și din nou prinde a doua oară un alt pește așa (mare). Mama s-a bucurat, a tăiat peștii, a dat mațele la porc și s-a terminat".

De astă dată s-a întîmplat un fenomen deosebit de interesant, *S.N.* nu găsește suficiente elemente verosimile și explicite în varianta pe care a mers la început, în care mama era bună și copilul era cuminte. Dar trimiterea copilului să prindă pește pentru *S.N.* nu se poate justifica numai prin faptul că băiețelul din poveste e bun, ci prin aceea că are

nevoie de peşte (ca aliment) în casă. Datorită acestei necesităţi se constituie varianta a doua a povestirii copilului *S.N.* Aşadar, în această povestire se constituie un plan de motivaţii cauzale mai profunde, după ce în prealabil se constituise unul care a părut copilului preşcolar mijlociu nesatisfăcător.

În textul copiilor preşcolari mijlocii se întîlnesc şi elemente neverosimile, dar corelaţia generală dintre aceste elemente e supusă succesiunii şi structurii logice cauzale. Iată un astfel de text:

„A fost odată ca niciodată o grădiniţă şi copiii de la grădiniţă dormeau în fiecare după masă şi o dată cîinele a sărit pe geamul de la etaj, a deschis fereastra şi a început să latre, şi un băieţel i-a spus să nu mai latre ca să poată dormi" (*S.M.*, 5 ani şi 3 luni).

În această povestire apar cîteva elemente neverosimile; căţelul care sare pe geamul de la etaj şi faptul că deschide fereastra (din afară). Povestirea copilului foloseşte materialul de sprijin aproape integral, dar faptul că atenţia copilului e îndreptată spre această sarcină induce constituirea unor evenimente verosimile în amănunte, păstrîndu-se numai pentru povestirea în ansamblu caracterul de verosimil.

În genere, povestirile preşcolarului mijlociu au context. În succesiunea noţiunilor şi întîmplărilor din aceste povestiri apar elemente evidente de dependenţă cauzală şi adesea apar concomitent un plan de motivaţie implicită sau explicită a lor. Aceasta ne îndreptăţeşte să conchidem că preşcolarul mijlociu foloseşte activ în relatările sale succesiunea cauzală şi motivaţia cauzală (implicită şi explicită), că gîndirea sa în plină dezvoltare este o gîndire cauzală. Folosirea frecventă în povestiri a motivaţiei cauzale explicite, dar mai ales a acelei implicite, arată că gîndirea cauzală la copilul preşcolar mijlociu este o coordonată a gîndirii. De altfel însăşi constituirea textului unei povestiri, ca să aibă o oarecare legătură cu cuvintele de sprijin, presupune implicaţii felurite ale unor relaţii şi motivaţii cauzale.

Interesant este faptul că preşcolarul mijlociu verifică prin realitatea de fiecare zi (S.N., A.N.) verosimilul celor relatate în povestire. Cauzalitatea ca modalitate logică raţională de a privi realitatea nu este în fapt nimic altceva decît o generalizare cu privire la relaţiile de determinare dintre fenomene, generalizare elaborată în procesul reflectării realităţii. Ea se constituie mintal din numeroase cazuri particulare, apoi ulterior se constituie ca un sistem dinamic operaţional al gîndirii. În perioada preşcolară, acest proces poate fi surprins în plină desfăşurare.

Preşcolarii mari marchează o treaptă şi mai înaltă în ce priveşte dezvoltarea gîndirii cauzale şi a capacităţii de verbalizare. În genere, la ei povestirea capătă o mai mare amploare şi complexitate. Chiar folosirea elementului fantastic începe să se facă într-un fel deosebit cu o oarecare virtuozitate. Iată o povestire de acest fel.

S.P. (6 ani şi 2 luni):

„A fost odată un pădurar care mergea pe drum să prindă ursul, să-l omoare, să jupoaie blana să şi-o facă cojoc. A văzut un lup şi, cînd să-l prindă, şi-a adus aminte că şi-a pierdut portmoneul, care era în mînă înainte cu ceva, s-a întors şi a căutat şi a căutat, şi s-a făcut noapte, şi

pădurarul s-a culcat. La miezul nopţii a auzit el cum spunea o pasăre sură deasupra lui că lupul s-a dus la urs şi a spus că-l caută pe urs şi urşii s-au strîns toţi şi sînt supăraţi şi vin să-l omoare şi pe vînător. Şi atunci vînătorul a scos din tolbă un fluier fermecat şi a început să cînte şi urşii au început să joace şi vînătorul a plecat tiptil-tiptil din pădure".

Şi de astă dată relaţiile dintre diferitele evenimente, întîmplări, împrejurări din povestire sînt relaţii de succesiune şi de dependenţă cauzală, cu motivaţie cauzală implicită bogată, cu folosirea activă a cunoştinţelor copiilor cu elemente multiple legate între ele cît se poate de logic.

Această logică a faptelor e deosebit de caracteristică în povestirile preşcolarului mare.

Cuvintele de sprijin „la miezul nopţii" au fost folosite de către copilul preşcolar mare, de astă dată spre a sublinia elementul de „misterios şi fantastic" din povestire. Şi la preşcolarii mari se întîmplă uneori să nu fie folosite integral cuvintele de sprijin, totuşi sarcina folosirii lor este mult mai activă ca la preşcolarul mijlociu, fapt ce se vede din revenirea din timp în timp la cuvintele de sprijin.

Iată o astfel de povestire.

K.O.: „A fost odată în pădure a fost un cîine care trăia în pădure şi nu avea nici un prieten. Într-o zi s-a gîndit să-şi caute un prieten, că-i era urît singur. Şi merge el ce merge şi vede un iepuraş şi-i zice: « Iepuraş, iepuraş, nu vrei să trăim împreună? » « Ba da — a zis iepuraşul » şi şi-a căutat casă şi s-au aşezat într-o scorbură şi s-au culcat.

Pe la miezul nopţii el a început să latre şi a întrebat (iepuraşul): « De ce latri? O să vină lupul şi-o să mă mănînce », şi iepurele a fugit şi cîinele iar a rămas singur. Şi a mers şi a întîlnit un lup şi i-a spus iar ceea ce i-a spus iepuraşului şi s-au dus împreună în casa cîinelui şi iar noaptea a lătrat cîinele şi lupul l-a certat şi a zis: « Mă cîine, de ce latri? o să audă ursul ». Şi cîinele a zis în mintea lui: « Pesemne că lupul e fricos » şi a plecat şi a auzit în tufiş ceva, şi era ursul şi a zis: « Ursule viteazule, nu vrei să fi prieten cu mine? » Şi ursul a zis: « Da » şi au plecat împreună şi noaptea cîinele, iar a lătrat. Atunci ursul a zis: « Măi cîine, nu lătra că aude omul şi vine şi ne omoară pe amîndoi ». Şi cîinele a auzit paşi şi a fugit mult, mult. Apoi cîinele a ajuns la marginea pădurii şi era obosit şi a stat să se odihnească şi atunci a venit un om şi cîinele a zis omului: « Omule, nu vrei să fi prieten cu mine? Şi a zis da şi s-a terminat".

În această povestire se face evidentă o respiraţie epică mai largă. Cîinele din povestire latră şi cînd nu trebuie (aceasta este o trăsătură negativă) şi prin aceasta provoacă o serie de conflicte care constituie însuşi epicul povestirii. Iată că în această povestire apare o construcţie, o ţesătură, o oarecare măiestrie artistică în construcţia povestirii şi în orientarea sensului ei. De fapt, motivul este împrumutat de către copil ca structură generală din o serie de povestiri existente în literatura pentru copii.

Problematica conţinutului, analiza şi aspectul de uşoară satiră faţă de năravul rău al cîinelui (de a lătra şi cînd nu trebuie) dau acestei povestiri o valoare de construcţie specială. Pentru o analiză psihologică, atingerea acestui nivel artistic (măiestria constructivă în alcătuirea povestirii) de către copilul preşcolar are o semnificaţie deosebită şi arată

că preşcolarul posedă o gîndire larg dezvoltată ca operativitate şi că modalitatea cauzală a devenit un mijloc operaţional constituit. Cauzalitatea e folosită ca aspect intenţional explicit şi implicit în diverse situaţii, cîinele a lătrat şi a provocat prin aceasta o serie de peripeţii, ţesătura povestirii se constituie din aceste peripeţii.

Într-o altă variantă experimentală s-au dat o serie de imagini (ilustraţii) ca punct de sprijin pentru povestirile copiilor preşcolari. Acestea au fost următoarele:

1. O poză colorată din povestea „Capra cu trei iezi", care reprezintă capra îmbrăcată şi cu şorţuleţ spunînd iezilor să fie cuminţi.
2. O poză colorată care reprezintă doi ursuleţi ce se dau huţa pe o bîrnă.
3. O fetiţă într-un camion. Fetiţa are alături jucării: un ursuleţ, un maimuţoi, o pisicuţă şi un iepuraş.
4. Un măgăruş înhămat la o căruţă cu două roate, un ţărănuş mînă măgăruşul.
5. O cană frumoasă, înflorată, pe o farfurie, cu o linguriţă în cană.

Vezi rezultatele acestui experiment în tabelul nr. 8, (p. 28).

Tabelul

Materialul de sprijin	Copiii preşcolari			Povestire cu text bogat, complex			Povestire cu text scurt			Descrierea epuizantă a pozei		
	mici	mijlocii	mari	mici	mijlocii	mari	mici	mijlocii	mari	mici	mijlocii	mari
„Capra cu trei iezi"	8	8	7	2	5	7	4	2	—	—	—	—
Doi ursuleţi ce se dau huţa pe o bîrnă	7	8	8	—	1	5	1	3	2	1	2	1
Fetiţa cu jucării din camion	8	7	7	—	1	3	—	2	—	—	2	1
Măgăruşul şi ţăranuşul	5	8	9	—	2	5	—	3	2	1	3	1
Cana, farfuria, linguriţa şi bucata de pîine	7	8	8	—	1	—	—	2	2	1	4	1

Ca observaţie generală, la poza ce reprezintă o imagine din povestirea „Capra cu trei iezi", o foarte mare parte a copiilor redau conţinutul acestei poveşti mult iubite de copiii preşcolari.

Scanned with OKEN Scanner

Iată povestirea scurtă a copilului preşcolar mic R.N. (4 ani şi 1 lună) : „Aici a fost odată o capră cu trei iezi şi le-a spus iezilor să fie cuminţi şi a venit lupul şi au deschis cucuieţii, că n-au ştiut, şi pe cel mic nu l-a mîncat, că era în horn, şi capra s-a supărat şi l-a ars pe lup şi gata".

Copiii preşcolari mijlocii şi mari redau povestirea cu elemente descriptive numeroase, cu o logică a succesiunii cauzale extrem de felurit şi bogat exprimată. Nu ne vom opri la materialul obţinut la prima poză, ci mai mult la celelalte, din cauză că povestea „Capra cu trei iezi" e foarte cunoscută de toţi copiii şi rezultatele la această poveste sînt evident altele.

Celelalte poze nu reprezentau fragmente din vreo povestire cunoscută şi ca atare copiii trebuiau să creeze cu elementele din poze o povestire.

Ca rezultate generale apar trei feluri de interpretare a pozelor : 1) povestirea propriu-zisă cu aspect de succesiuni de evenimente cu cauzalitatea lor succesivă ; 2) descrierea pozei ia aspect de „epuizare" a imaginii văzute de copil ; 3) descrierea enumerativă, primitivă a ceea ce e în poză. Pentru prima situaţie, copiii preşcolari mari dau rezultate masive bune (exceptînd, în parte imaginea 5) ; preşcolarii mijlocii dau răspunsuri care pot fi încadrate în categoria a doua (mai mult ca celelalte grupe), iar

nr. 8

Povestire cu text nedefinit			Povestire cu elemente fantastice			Povestire cu absurdităţi			Nu a înţeles sarcina			Descrierea pozei		
mici	mijlocii	mari	mici	mijlocii	mari	mici	mijlocii	mari	mici	mijlocii	mari	mici	mijlocii	mari
2	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1	2	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	3	—	—
1	1	—	—	1	3	1	—	—	1	—	—	5	—	—
1	—	—	—	—	1	—	—	—	1	—	—	2	—	—
1	1	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	4	—	—

preşcolarii mici dau în genere mai multe răspunsuri de categoria a treia.

La rîndul lor, răspunsurile copiilor din aceeaşi grupă prezintă foarte mari diferenţe. Chiar la preşcolarii mici, în descrierea (enumeraţia simplă)

Scanned with OKEN Scanner

pozei, ştie ordinea în care se face descrierea, unele mici elemente de adaos sînt foarte interesante.

Iată ce spune copilul D.V.:

„A fost odată aici... se dau huţa doi ursuleţi cuminţi şi eu am un ursuleţ, dar al meu e galben... şi trebuie să se ţină bine că, dacă nu, se răstoarnă de pe bîrnă" (ursuleţii din poză).

Pentru comparaţie dăm textul copilului B.I.:

„Un ursuleţ care stă pe bîrnă jos şi un ursuleţ mic stă pe bîrnă sus (cel de pe primul plan este jos în poză) şi se joacă amîndoi şi gata".

Sau povestirea descriere enumerativă în poza cu fetiţa cu jucării în camion.

D.V.: „A fost odată o fetiţă în camion care mergea cu un ursuleţ frumos şi, şi cu ursuleţul, şi cu alt ursuleţ, da ăsta nu e ursuleţ (maimuţica); uite şi iepuraşul şi pisicuţa, şi ursuleţul şi fetiţa şi camionul".

Iată şi copilul B.I.:

„A plecat odată fetiţa cu camionul cu roşu (caroseria camionului din poză) cu prietenii ei, care stau cu ea în camion, ursuleţ, pisicuţă şi asta... poate că e altă jucărie, nu ştiu ce e asta, o fi momoiţă? (maimuţica este foarte expresivă în poză, dar stă pe planul al doilea). Şi merge cu camionul şi iepuraşul şi fetiţa şi pisicuţa face miau şi se dă de-a dura".

Considerăm aceste răspunsuri caracteristice pentru constituirea unui context de tip primitiv, în care însă lipseşte o succesiune cauzală propriu-zisă.

A doua categorie de povestiri, mai specifice preşcolarului mijlociu în această situaţie experimentală, e constituită de povestirile în care descrierea pozei are elemente de „epuizare" foarte evidente.

R.S. (5 ani şi o lună) spune:

„Aici este o poveste cu o fetiţă care are jucării, cîteva jucării, o jucărie de pisicuţă, de iepuraşi, de maimuţoi, de ursuleţi, şi au plecat cu camionul la plimbare, da ei se jucau în camion, şi fetiţa le spune să fie cuminţi că o să le arate ceva frumos cînd se dau jos; şi ei stau cuminţi şi pisicuţa zice „miau-miau, mi-e foame", şi ursuleţul zice „mor-mor, mi-e foame", şi iepuraşul zice — nu zice nici într-un fel, dar dă din urechi — iată cum dă iepuraşul din urechi (arată) şi maimuţoiul zice „şi mie mi-e foame", că el ştie să vorbească — şi fetiţa zice bine — o să mîncăm dacă se opreşte camionul".

În cadrul unei astfel de povestiri se constituie totuşi o logică a relaţiilor dintre personajele pozei; aceste relaţii însufleţesc şi epicizează contextul pozei.

Pentru preşcolarii mari, poza sugerează de cele mai multe ori o povestire în care există un început care are legătură foarte puţin evidentă cu ea, şi abia treptat apar pe rînd personajele ilustraţiei pentru ca la un moment dat să se organizeze momentul povestirii corespunzător tuturor elementelor pozei. Dar momentul acela e depăşit ulterior, aşa că întreaga povestire se constituie într-o înlănţuire de evenimente provocate unele de altele, legate unele de altele.

Iată o astfel de povestire (povestirea „Măgăruşul şi ţărănuşul"): „A fost odată un copilaş şi copilaşul ăla nu avea nici mamă, nu avea nici

tată, și mergînd el pe stradă așa a găsit un măgăruș cu o căruță ce sta foarte singur. « Ce-ar fi să iau măgarul ăsta? că tot mă dor picioarele ». Și a spus : « Bine », și l-a luat și a plecat. Merge, merge, merge, merge el ce merge și găsește un luminiș și cine crezi că era acolo? Alt măgăruș și un nene, și nenea acela era foarte slab și l-au ajutat pentru că copilul era bun. Și a rămas copilul mai departe cu măgărușul și a cărat mîncare și cărămizi ca să facă nenea o casă și într-o zi nu a fost cuminte și nenea l-a bătut tare. Iar cînd dormea (nenea) el a zis : « Ia să plec de la casa asta și și-a luat măgărușul și a plecat. Și merge el ce merge și se întîlnește cu un iepuraș și-i spune copilul că nu are nici mamă, nici tată și e singur pe lume, și zice : « Bine. Hai cu mine ». Și au mers ei doi cu iepurașul, și merg și merg, merg, și zice iepurașul : « Uite, vezi tu casa aceea de acolo? Vezi și intră acolo, că acolo ai de toate și nu o să te gonească nimeni de acolo și nu o să te mai bată nimeni ».

Mai dăm o povestire relatată de un copil preșcolar mare, V.L.

„Era odată o pisicuță și o fetiță. Și pisica s-a gîndit : « Ia să cumpărăm un camion. Și a cumpărat un camion. Cînd s-a întîlnit pisica și cu ursulețul, a zis : « Vreți să vă urcați și voi în camion? » Și a zis « da » și s-au urcat și au pornit mai departe. Și deodată au văzut un iepuraș care stătea lîngă un pom și mînca un morcov. A zis să se urce sus : « Vii cu noi? Am să vă duc la căsuța mea acum ». Și s-a urcat și iepurașul și acuma mașina a plecat mai departe și s-a întîlnit... și a plecat și a ajuns lîngă o căsuță. Și a zis ursulețul că el crede că nu e nimeni în căsuță și a întrebat : « Este cineva acasă? » « Da, dar voi cine sînteți? » « Noi sîntem », a zis iepurașul, « ursulețul, pisicuța și iepurașul. « Bine », a zis fetița, că ea era, « intrați ». Și au intrat și înăuntru era maimuțica bolnavă și avea temperatură. Și s-au supărat foarte tare. Și a zis fetița să meargă la dispensar cu maimuțica. Și au mers și au ajuns acolo. Doctorul i-a dat la piramidoane, i-a făcut injecție și ei stau la ușă și se uitau prin gaura cheii... ? Da le dădea voie!! Și apoi s-a făcut bine maimuțica și s-au întors repede acasă (arată poza) ca să facă mîncare și curățenie, că de mult nu au făcut curățenie. Iar de dimineață au văzut că s-a făcut frig și apoi a început să ningă[1] și s-a făcut frig și nu se mai vedea drumul atunci s-a coborît jos iepurașul și a rupt-o la fugă, și a făcut urmă și așa au ajuns acasă".

Cam așa se prezintă povestirile preșcolarilor mari.

Și în aceste povestiri, ca și în acelea din prima categorie, se fac evidente o serie întreagă de aspecte și particularități ale dezvoltării gîndirii cauzale și a limbajului corespunzător.

Rezultatele cele mai semnificative obținute în aceste cercetări sînt următoarele :

Preșcolarii mici constituie texte scurte de povestiri (mai ușor în cazul în care li se dau imagini decît în acelea în care li se dau cuvinte de sprijin). De cele mai multe ori, povestirile lor sînt elementare, exprimă o succesiune cauzală liniară simplă de evenimente cu motivația implicită ;

[1] În ziua cînd s-a făcut acest experiment a fost prima ninsoare a iernii și copiii erau foarte veseli și impresionați de zăpadă.

iar în cazul în care materialul de sprijin e constituit din poze, realizează o descriere a acelor poze. Povestirile lor sînt legate de elemente foarte concrete, au aspecte perceptive evidente, sînt încărcate de referiri la întîmplări proprii. cîmpul reprezentărilor e oarecum mai static.

Preșcolarii mijlocii compun texte mai bogat în conținut, cauzalitatea succesivă a evenimentelor din povestire e evidentă. Motivația rămîne bineînțeles la nivelul mentalității infantile. Uneori textul e nedefinit, încărcat de întîmplări și amănunte după natura materialului de sprijin folosit. În povestirile preșcolarilor mijlocii e mai evidentă succesiunea cauzală în povestiri care implică o anumită raportare la un subiect conturat, dar motivația generală a povestirii (a împrejurărilor ce se relatează) e încă simplă, subiectul e încă strîns legat de cuvintele de sprijin și de imaginile de sprijin.

În sfîrșit, la preșcolarul mijlociu, elementele fantastice au oarecare consistență și frecvență în unele povestiri (sub influența caracteristicilor literaturii pentru copii). La preșcolarii mari, textul este spontan, plin de peripeții, bogat în evenimente și are o cauzalitate succesivă și o motivație logică relativ complexă. Se întîlnesc în povestirile acestor copii numeroase elemente din povestirile ascultate la grădiniță. Ce frapează însă mai ales e faptul că povestirea preșcolarului mare folosește în mod maestru numeroasele elemente morale educative ca elemente ale motivației cauzale în explicitarea unor întîmplări și a consecințelor acestora. *Aceasta arată că la preșcolarul mare cauzalitatea se aplică nu numai ordinii lumii fenomenelor, dar și celei a relațiilor umane.* Și cuvintele de sprijin, și pozele (imaginile) date de noi au fost factori stimulatori importanți pentru copilul preșcolar în alcătuirea povestirilor sale.

Din acest material se fac evidente numeroase fapte și fenomene. Din punct de vedere psihologic, deosebit de evident se manifestă modul în care se constituie creșterea operativității verbale logice a capacităților intelectuale ale copilului preșcolar. Copilul cunoaște numeroase aspecte ale realității și ale relațiilor umane, pe care le exprimă activ în povestirile sale, le folosește cu specificul lor, cu contradicțiile posibile, pe marginea cărora îl constituie conflicte și ulterior le rezolvă organizînd substanța unor succesiuni cauzale destul de complexe (vezi povestirile de mai înainte).

Tocmai de aceea ni se pare cu totul necorectă afirmația lui J. Piaget că preșcolarul se caracterizează prin ilogismul gîndirii sale, că gîndirea sa e alogică, necauzală, egocentrică etc.

Pornind de la succesiunea cauzală evidentă practic în faptul că un preșcolar, dacă vrea să bea apă, ia un pahar, se duce la robinet și întoarce robinetul, punînd paharul în locul unde ar trebui să cadă jetul de apă, și sfîrșind cu povestirile sale pline de spontaneitate și savoare, preșcolarul dovedește o mare dezvoltare și capacitate de a folosi legăturile cauzale atît în *înțelegerea realității obiective* și a *interpretării* ei, a evenimentelor și fenomenelor și a relațiilor umane, cît și ca *atitudine cognitivă* (care la preșcolarul mare se inserează în actul perceptiv de tip „observație"). Cazurile particulare în care explicarea cauzală e greșită sînt o consecință a caracterului limitat cantitativ și calitativ al experienței cognitive a preșcolarului.

Scanned with OKEN Scanner

În sfîrșit, a treia serie de experimente (cu povestiri) în legătură cu specificul gîndirii cauzale la preșcolari a constat în vizionarea de diafilme (cunoscute și necunoscute), colorate și necolorate, și reconstituirea verbală de către copii a acelor filme (s-a lucrat cu 8 copii : 2 din grupa mică, 3 din grupa mijlocie și 3 din grupa mare). S-au dat următoarele diafilme : „Albă ca zăpada" (colorat și necolorat), „Peștișorul de aur" și „Scufița roșie" (necolorate).

Materialul înregistrat pe bandă de magnetofon [1] se pretează la o analiză mai profundă a mijloacelor verbale folosite de preșcolarul mic în povestire. În ce privește problema verbalizării unor relații cauzale în contextul relatărilor copiilor în cadrul vizionării diafilmelor de mai sus, ne-am oprit deocamdată la două aspecte ce interesează mai mult pentru problema specială a cauzalității. Deosebit de evidente au apărut în aceste materiale devansările făcute verbal de către copiii preșcolari, față de ceea ce ofereau propriu-zis imaginile diafilmului. În al doilea rînd, în aceste materiale ne-au apărut aspecte interesante în legătură cu povestirile recunoscute de copil din imaginile filmului. În timpul vizionării filmului, copilul poate reconstitui acea poveste ca un filon inteligibil, ca o povestire curgătoare.

În cazul primului diafilm (cunoscut de altfel de majoritatea copiilor), recunoașterea povestirii a început repede, mai ales în versiunea colorată. Preșcolarii mari recunosc povestirea chiar la prima imagine a filmului (fata se înțeapă la deget și picură sîngele pe zăpada din fața geamului) și în continuare pot relata cu multe amănunte datele povestirii. Preșcolarii mici, deși reușesc relativ repede o recunoaștere a povestirii, nu reușesc să devanseze corect evenimentele povestirii.

Pe măsură ce recunosc povestirea, încep să povestească ceea ce urmează, dar într-o formă foarte prescurtată.

Copiii din grupa mică au făcut de patru ori devansări la prima versiune a diafilmului „Albă ca zăpada" (colorat), trei devansări la versiunea necolorată și între 3 și 5 devansări la celelalte două diafilme. Interesant ni se pare și faptul că preșcolarul mic, pe măsură ce îi sînt arătate și alte imagini ale povestirii, comentează aceste imagini sumar, făcînd în schimb numeroase comentarii personale : „Uite un porumbel. Și noi avem un porumbel acasă și o pisicuță. Tu ai pisicuță ? Vezi pe nenea ? (Vînătorul care trebuie s-o ducă pe „Albă ca Zăpada" în pădure și s-o omoare). Ce face nenea ? Ce pălărie caraghioasă are — și eu am avut o pălărie caraghioasă".

Preșcolarii mijlocii fac devansări cu privire la evenimente mai apropiate din povestire (diafilm). Comentariile lor se axează pe conținutul povestirii. „Dar vînătorul nu a omorît pe fata de împărat, *pentru că* era bun la inimă și-i era milă de ea — spune D. S. — Vitrega era rea ca și baba cloanța și era vrăjitoare și s-a făcut că e bună și a trecut prin pădure la casa unde locuia Albă ca Zăpada cu cei 7 pitici". Preșcolarul mijlociu face devansări orientate, corecte după aproximativ a zecea imagine (a diafilmului), ceea ce înseamnă că a sesizat ritmul de desfășurare și extensiune a povestirii cuprinse în diafilm.

[1] S-a lucrat tot timpul cu un magnetofon tip „Gnindig T.K.5", bandă internațională.

Preşcolarul mare e obsedat de verbalizarea spaţiului dintre imaginile diafilmului. Ca atare, el se străduieşte să explice fiecare imagine a

Tabelul

La a cîta imagine a filmului se constituie

Diafilmele reprezentate	Copiii preşcolari			1			2		
	mici	mijloc.	mari	mici	mijloc.	mari	mici	mijloc.	mari
„Albă ca Zăpada" (colorat)	2	3	3	—	—	1	—	—	2
„Albă ca Zăpada" (necolorat)	2	3	3	—	—	—	—	—	2
„Peştişorul de aur" (necolorat)	2	3	3	—	—	—	—	—	1
„Scufiţa Roşie" (necolorat)	2	3	3	—	—	1	—	—	1

diafilmului în succesiunea sa cauzală intimă. Devansările sale sînt foarte meticuloase şi pregătesc imaginea următoare chiar după a treia imagine. Toate acestea arată că aspectele analitice ale gîndirii cauzale au, la preşcolarul mijlociu şi mare, un caracter evident.

CONCLUZII

Din toate cele de mai sus se degajă o serie de concluzii teoretice şi practice.

1. Cauzalitatea deţine un rol important la nivelul operativităţii gîndirii copilului preşcolar. Ea se organizează sub forma raţionamentului (deductiv şi inductiv) cauzal, universal, particular, afirmativ, negativ, interogativ, ipotetic, încă din perioada preşcolară mijlocie (precum s-a văzut în materialele de mai sus).

Gîndirea copiilor preşcolari operează în mod curent cu relaţia cauzală inclusă în raţionamente cauzale explicite (verbalizare) sau prescurtate şi subînţelese. Gradul de extensiune şi complexitate a motivaţiei cauzale e diferit la copiii din cele trei grupe de preşcolari (diferenţe individuale şi ontogenetice). Gîndirea cauzală se formează în procesul înţelegerii realităţii obiective, organizîndu-se dintr-un act de reflectare (nemijlocit) a realităţii obiective (percepţie) într-un proces mijlocit de cunoaştere, într-o modalitate cognitivă permanentă.

Scanned with OKEN Scanner

Aşadar, *cauzalitatea, ca unul din aspectele obiective ale relaţiilor fenomenale* (reflectată din realitatea obiectivă în conştiinţa copilului şi întă-

nr. 9

pentru copii textul şi contextul povestirii

3			4			5			6			7		
mici	mijloc.	mari	mici	mijloc.	mari	mici	mijloc.	mari	mici	mijloc.	mari	mici	mijloc.	mari
—	2	—	1	1	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—
—	1	1	—	1	—	—	1	—	1	—	—	1	—	—
—	—	2	—	1	—	—	2	—	1	—	—	1	—	—
—	3	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—

rită ca atare), *devine o condiţie internă a gîndirii, prin intermediul căreia se realizează în continuare înţelegerea din ce în ce mai profundă şi adecvată a realităţii de către copil.* Această transformare are efecte importante asupra dezvoltării operativităţii (activismului) generale a gîndirii. Procesul acesta dinamic se realizează în decursul perioadei preşcolare în mod diferit de la copil la copil, ceea ce determină diferenţe individuale şi de nivel între preşcolarii mici, mijlocii şi mari.

Înţelegerea relaţiei cauzale de către copilul preşcolar, creşterea tot mai evidentă a motivaţiilor cauzale corecte arată că gîndirea preşcolarului a început să devină cauzală. Portretul intelectual al copilului preşcolar făcut de psihologul elveţian J. Piaget (în lucrările elaborate pînă în 1945) se dovedeşte a fi eronat, nejustificat din punct de vedere ştiinţific. Gîndirea preşcolarului nu este prin esenţă o gîndire egocentrică, alogică, acauzală, animistă, sincretică etc. Nici tezele elaborate de J. Piaget în lucrările din ultimii 10—15 ani cu privire la dezvoltarea operaţiilor şi a schemelor operative mintale nu sînt verificabile. Cercetările de teren infirmă concluzia că „logica" se dezvoltă independent de percepţie, de „realitate", fiind efectul operaţiilor şi al combinaţiei operaţiilor mintale. Operaţiile logice îşi au punctul de plecare în realitate, în viaţă, în oglindirea ei. Între 3 şi 7 ani, în perioada preşcolară, acest fenomen se poate observa în toată plenitudinea.

2. În experimentele noastre, în unele cazuri, relaţia cauzală a fost exprimată corect, de asemenea succesiunea cauzală (în povestiri mai ales),

Scanned with OKEN Scanner

dar în schimb motivația cauzală a apărut mai săracă și limitată (în special în primele experimente). Mai ales în cazurile în care condițiile generale cereau o exigență mai mică față de analiza relației cauzale și o exigență mai mare față de motivația cauzală, ea a apărut adesea pe primul plan. În povestire, în care trebuie înțeleasă succesiunea cauzală, motivația apare în creștere, ceea ce arată că relația dintre înțelegerea și motivația relației cauzale este mai puțin activă decît relația dintre înțelegerea și motivația succesiunii cauzale. Și potențialul de verbalizare a relației cauzale și a succesiunii cauzale sînt diferite la preșcolari, în funcție de condițiile situației concrete, în favoarea verbalizării succesiunii cauzale (în povestiri).

Experiența cognitivă a preșcolarului e mobilizată în mod diferit în diferite situații. Gîndirea cauzală operează în cadrul experienței de cunoaștere. În genere, preșcolarul reușește mai greu să justifice corect (să motiveze) relațiile cauzale decît să le constate, deoarece procesul transferului din limbajul interior în cel exterior este dificil și relativ lent. Mijloacele verbale folosite de preșcolari se perfecționează foarte mult, mai ales în jurul vîrstei de 5—6 ani, ceea ce face să se îmbunătățească „verbalizarea" relației cauzale și a motivației cauzale.

3. Din analiza noastră a reieșit faptul că gîndirea cauzală se exprimă ca principiu operațional practic și verbal. Gîndirea copilului preșcolar mijlociu, dar mai ales a celui mare, conține elemente cauzale cu caracter anticipativ. Preșcolarul mic nu diferențiază totdeauna succesiunea cauzală de succesiunea necauzală. El vede fenomenul cauză și fenomenul efect legate prin succesiunea și concomitența lor numai în cazul particular pe care uneori îl reține (memorează), alteori nu. Dar încă copilul preșcolar mic părăsește în anumită situație această viziune limitată și adesea confuză. În cadrul înțelegerii realității obiective, el începe să diferențieze forme de condiționări, faptul că o anumită însușire a unui obiect oarecare (de exemplu greutatea) poate provoca un anumit fenomen (scufundarea sau plutirea acelui obiect în apă), dar că această însușire a obiectului (greutatea) nu are rol semnificativ în alte condiții și situații. *Consolidarea noțiunilor specifice cu care operează în înțelegerea sau rezolvarea unei anumite probleme (fenomen, situație etc.) favorizează constituirea judecății cauzale.*

Preșcolarul mare are o experiență mult mai bogată. Pentru preșcolarul mare, cauzalitatea se exprimă ca o relație complexă generală ce se poate surprinde (corpurile care plutesc), analiza și motiva, pentru el este evident faptul că se poate răspunde enigmaticului și permanentului „de ce"? că acest „de ce"? se află pretutindeni, și alături de el răspunsul, tot atît de universal, „pentru că".

Așadar, în perioada preșcolară mare apar mijloace foarte complicate de a opera mintal, o rigurozitate și un control mai intens al relațiilor de succesiune și simultaneitate. Totodată se dezvoltă și posibilitatea de a exprima cauzalitatea și de a-i înțelege și găsi motivația.

4. Cu cît sarcina ideativă este mai complicată, cu atît presupune prelucrări și o analiză fină la cele mai înalte niveluri analitice-sintetice. Preșcolarii mici, mijlocii și mari fac apel în orice situație cognitivă în primul rînd la experiența individuală perceptivă, directă (răspunsurile și povestirile preșcolarilor mici cuprind un mare procent de referiri la propria expe-

Scanned with OKEN Scanner

rienţă). Dar situaţiile în care insuficienţa propriei experienţe cognitive este netă se înmulţesc, şi atunci copilul trebuie să facă apel tot mai larg la experienţa cognitivă dobîndită mijlocit. Acest fond de experienţă cognitivă cîştigă treptat credit tot mai mare şi preşcolarul îşi ajustează propria experienţă cognitivă şi o verifică prin acest fond. Ca atare, răspunsurile lui cîştigă, viziunea sa logică se îmbogăţeşte atît cantitativ cît şi calitativ, ceea ce face ca preşcolarul mare să exprime judecăţi şi raţionamente (motivaţii) cauzale corecte, în care operează prin analogii, deducţie, inducţie în mod cauzal.

Chiar natura răspunsurilor cauzale eronate se modifică de-a lungul perioadei preşcolare. Încă preşcolarul mijlociu manifestă „îndoiala", nesiguranţa generată de o contradicţie aparentă sau evidentă. Şi una şi alta *arată că în gîndire a intervenit controlul raţional cauzal.* Preşcolarul mic îşi pune puţine probleme din acest punct de vedere. La preşcolarul mare creşte relativ sfera situaţiilor „clare" din punct de vedere logic (reflectoric).

5. În toate experimentele prezentate în această lucrare s-a făcut evident rolul uriaş al calităţii cunoştinţelor de care dispune copilul la un anumit moment dat, dar totodată şi rolul acelor mijloace operaţionale ideative care s-au dezvoltat între timp şi care au devenit componente ale atitudinii cognitive.

Dezvoltarea cunoştinţelor şi a operaţiilor de gîndire se constituie pe terenul celui de-al doilea sistem de semnalizare a legilor specifice lui. Automatizarea mare a mijloacelor funcţionale ale celui de-al doilea sistem de semnalizare în perioada preşcolară conferă percepţiei copilului un caracter activ şi rapid. Dezvoltarea funcţională a celui de-al doilea sistem de semnalizare este legată de dezvoltarea funcţională a relaţiilor de intercorelaţie între cele două sisteme de semnalizare. Pe baza acestor relaţii se constituie forme de unitate superioară între cele două sisteme de semnalizare, ceea ce va permite din punctul de vedere al operativităţii gîndirii să se organizeze în mod corect şi rapid raţionamentul deductiv şi inductiv cauzal în decursul perioadei preşcolare şi să se constituie în cunoaşterea copilului „principiul cauzalităţii".

6. În experimentele noastre au existat unele situaţii în care verificarea imediată a unei situaţii perceptive făcea posibilă desfăşurarea unor judecăţi, raţionamente şi perfecţionarea lor. Prima şi ultima categorie de experienţe aveau aspecte evidente de verificare perceptivă (prin chiar fenomenul plutirii corpului în primul experiment şi prin imaginile perceptive ale diafilmului din ultimul).

Primul experiment a constituit o condiţie de microanaliză fină a felului cum se dezvoltă relaţia de cauzalitate la niveluri diferite de generalizare perceptivă, cum se degajă treptat elementul „greutate relativă" a corpurilor ca element de cea mai mare importanţă practică pentru stabilirea cauzalităţii plutirii sau scufundării lui. Rolul practicii se degajă ca fiind determinant pentru cunoaştere (duce la creşterea foarte evidentă a corectitudinii clasificării la preşcolarii mari la sfîrşitul experimentelor cu plutirea corpurilor).

Scanned with OKEN Scanner

În decursul experimentelor noastre s-a făcut evident rolul mare al practicii, al „rezolvării" unor situații în care trebuie căutată „cauza". Concluzia aceasta are valoare pentru practica muncii educative din instituțiile preșcolare. Gîndirea cauzală trebuie dezvoltată pas cu pas. *Cauzalitatea trebuie desprinsă din realitate, verificată practic în jocurile și în activitățile copiilor.*

7. În experimentul ultim (cu filmele, operațiile de gîndire ale copilului diferențiază din anumite succesiuni de imagini ceea ce este comun între ele, ceea ce se poate constitui din aceste imagini într-o succesiune, cu o cauzalitate foarte complicată, cu o motivație specială. Din acest punct de vedere, imaginile colorate (artistice) s-au dovedit superioare (tot element perceptiv). Toate acestea arată că *elementul perceptiv facilitează sesizarea relației cauzale în mod foarte activ.* Or, sesizarea, reflectarea perceptivă a relației cauzale din realitatea obiectivă este prima treaptă a dezvoltării gîndirii cauzale.

8. Exercițiile au un rol foarte mare în dezvoltarea gîndirii cauzale, dar nu atît cantitatea, cît calitatea lor și faptul că exercițiul respectiv scoate în fața copilului preșcolar relația cauzală, cerința motivării etc. etc. Interesele cognitive, deoarece sînt foarte active la preșcolari, trebuie folosite în orice împrejurare. Copilului îi place să audă vorbindu-se despre tot ce-l înconjoară. Interesele de cunoaștere ale preșcolarului au un rol important în dezvoltarea gîndirii cauzale. Desigur, din toate acestea rezultă foarte numeroase concluzii pedagogice. E vorba de concluzii pedagogice ce se referă la metodica dezvoltării gîndirii cauzale la preșcolari. În acest domeniu se poate lucra foarte mult, cu multă eficiență. În educația preșcolară *trebuie să se dezvolte și să se organizeze pentru copilul preșcolar ore și activități ce vizează dezvoltarea gîndirii cauzale.* Influențele dezordonate și tumultuoase ale vieții cotidiene, uneori incorecte, trebuie contracarate prin influențe educative calificate. Altfel, chiar în perioada preșcolară pot să apară și să se dezvolte germenii eresurilor religioase, cu întreaga lor suită de consecințe în concepția despre lume și viață. Și, precum spune foarte bine A. S. Makarenko, este mult mai ușor a educa decît a reeduca, este mult mai corect și mai bine a cultiva un stil și o gîndire critică vie, o gîndire consecvent logică încă la copilul preșcolar, decît a reeduca și curăța ulterior gîndirea școlarului de elemente alogice, acauzale.

Aceasta este o problemă foarte serioasă și importantă pentru creșterea și dezvoltarea intelectuală a copiilor.

BIBLIOGRAFIE

1. V. I. Lenin, *Caiete filozofice.* Ed. de stat pt. lit. pol., București, 1956, p. 63, 128—130, 150, 163, 176 și 179.
2. I. M. Secenov, *Elementele gîndirii,* în *Fiziologia sistemului nervos.* Ed. medicală, București, 1954, p. 258—265.
3. Z. A. Gankova, *Acțiunea, imaginea și vorbirea în gîndirea copiilor de vîrstă preșcolară.* Voprosi Psih. 1/960.
4. A. A. Lublinskaia, *Gîndirea cauzală a copilului în acțiune.* Bibl. Institutului de Psihologie, București.

5. A. A. Lublinskaia, О некоторых особенностях развития логического мышления у детей. Дошкольное воспитание 7/1960.
6. J. Piaget, *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Ed. Delachaux et Niestlé S. A., Suisse, 1923.
7. J. Piaget, *La construction du réel chez l'enfant*. Ed. Delachaux et Niestlé S. A., Paris, 1937.
8. A. A. Vengher, *Dezvoltarea înțelegerii cauzalității la copii de vîrstă preșcolară*. Voprosi Psiholo. 2/958.
9. A. V. Zaporojeț, *Dezvoltarea gîndirii logice la copii de vîrstă preșcolară. Probleme de psihol. copilului de vîrstă preșcolară*, sub red. A. N. Leontiev și A. V. Zaporojeț, Ed. de stat, 1951.
10. Uliankova, *Particularitățile gîndirii deductive la copii de vîrstă preșcolară*. Voprosi psihologhii 1/959.
11. Dr. E. Claparède, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Kümdig, Genève, 1905.
12. — *L'éducation fonctionnelle*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1931.
13. A. Binet et M. Simon, *La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants*. Société pour l'étude psychologique de l'enfant, Paris, 1925.
14. — *Les idées modernes sur les enfants*. E. Flammarion, Paris, 1910.
15. — *La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants*. Société pour l'étude psych. de l'enfant, Paris, 1925.

Scanned with OKEN Scanner

UNELE PROBLEME ALE PERCEPERII ŞI ÎNŢELEGERII LITERATURII DE CĂTRE ELEVII DE VÎRSTĂ ŞCOLARĂ MICĂ ŞI MIJLOCIE

DE

G. DAN-SPÎNOIU *

În literatura psihologică, percepţia literaturii [1] ca formă a percepţiei artistice a fost mai puţin adîncită, deoarece studiul ei este foarte dificil. Dificultăţile de cercetare sînt generate de complexitatea procesului, perceperea literaturii presupune înregistrarea faptelor şi a personajelor concrete a căror acţiune este descrisă într-o operă literară în aşa fel, încît să fie posibilă înţelegerea faptelor concrete prin semnificaţia lor generală, înţelegerea personajelor literare prin însuşirile generale, tipice. De asemenea, în perceperea literaturii se include în mari proporţii elementul afectiv care, uneori — la anumite vîrste sau anumiţi indivizi — poate avea un caracter dominant. În această situaţie sînt greu de găsit şi de aplicat metodele cele mai eficiente pentru cercetarea multiplelor probleme în ansamblul lor.

În majoritatea cercetărilor care se referă la problema perceperii şi înţelegerii literaturii a fost folosită în special metoda relatărilor verbale ale elevilor. B. M. Teplov [2] a semnalat că utilizarea relatărilor verbale ca metodă de cercetare are o serie de inconveniente şi limite. El a subliniat faptul că atît datele percepţiilor, cît şi ale reprezentărilor nu se reflectă complet într-o relatare verbală, în situaţia în care ele constituie conţinutul unei astfel de relatări. Cu alte cuvinte, nu există coincidenţă deplină între ceea ce se percepe şi ceea ce se relatează. În orice caz, relatarea este mai săracă decît percepţia sau reprezentarea. B. M. Teplov presupune că motivul ar consta în faptul că cel de-al doilea sistem de semnalizare nu reflectă în mod automat şi integral, particularizat, ceea ce conţine percepţia individualizată a unui obiect sau fenomen. Raportul dintre percepţie şi relatarea ei

* În aplicarea chestionarului referitor la genurile literare preferate de către elevi, am fost ajutată de tov. M. Gîrboveanu şi A. Turcu.

[1] Percepţia literaturii este luată aici în sensul receptării faptelor şi personajelor descrise în opera literară.

[2] B. M. Teplov, *Ob obiektivnom metode v psihologhii*, în *Sovetskaia pedagoghika*, 1952, nr. 7.

variază în funcție de gradul de dezvoltare a capacității de percepție și observație, precum și de gradul de stăpînire a posibilităților de exprimare orală și scrisă a elevului.

Pornind de la considerentele de mai sus, cîțiva psihologi sovietici au încercat să îmbunătățească sistemul de cercetare a problemei perceperii literaturii de către elevi. Astfel, A. I. Lipkina [1] a raportat particularitățile perceperii literare la studiul planului de lucru al conținutului operei literare, M. N. Sedîh [2] a organizat o metodică care viza caracterizarea eroilor literari și controlul acestei caracterizări prin intermediul unor picturi cunoscute care reprezentau acele personaje sau prin jocul unor actori renumiți care interpretau personajele respective. Părerea noastră este că cercetările citate mai sus, deși ajung la concluzii interesante, se limitează totuși la analiza unor aspecte izolate, pierzînd din vedere perceperea operei literare în unitatea ei, care rezultă din conexiunea ideilor ce stau la baza operei literare cu trăsăturile personajelor care acționează, cu forma de realizare a operei, precum și cu stările afective care rezultă din citirea ei.

Noi socotim că, deși relatările verbale ale elevilor nu pot epuiza conținutul datelor perceptive, totuși întrebuințarea acestei metode este foarte utilă, întrucît, după măsura în care elevii se vor referi la datele perceptive sau le vor inventaria, după ordinea în care le vor enumera, după accentuarea unui element sau a altuia ne putem da seama de nivelul general al perceperii conținutului unei opere literare și al înțelegerii ideilor care reies din planul acțiunii. O condiție esențială este aceea ca datele obținute prin analiza relatărilor verbale ale elevilor să fie completate și confruntate cu datele rezultate din utilizarea altor metode de cercetare ca : anchetele, observația și convorbirile cu elevii.

★

În cele ce urmează am încercat să analizăm cîteva aspecte importante ale perceperii operei literare ca variantă a percepției artistice, și anume :

I. Perceperea conținutului unei opere literare de către elevii din clasele a II-a pînă la a VII-a și înțelegerea ideilor care reies din planul acțiunii.

II. Cunoașterea profilului și caracterului personajelor principale, de prezența cărora este condiționată acțiunea operei literare.

III. Aprecierea valorii operei literare de către elevi.

IV. Deoarece nivelul perceperii și înțelegerii literaturii se dezvoltă în directă legătură cu cantitatea și cu calitatea operelor literare citite de elevi, ne-am propus să analizăm și aceste aspecte ale problemei.

Ca să putem surprinde unele caracteristici ale perceperii și înțelegerii operei literare în ansamblul ei, am cerut unui număr de 178 de elevi din clasele a II-a pînă la a VII-a să relateze în scris conținutul ultimei cărți citite de ei. Nu am folosit clasa I deoarece elevii se aflau încă în faza formării deprinderilor de citit-scris.

---

[1] A. I. Lipkina, *Vzaimodeistvie obraza i slova v rabote nad ucebnim tekstom.* Izvestia APN RSFSR, nr. 61, 1954.

[2] M. N. Sedîh, *Opit obiektivnogo izuceniia predstavlenii uceahșcihsia a literaturnih gheroiah.* Voprosi psihologhii, 1960, nr. 4.

Scanned with OKEN Scanner

De asemenea s-a cerut aceloraşi elevi să facă în scris caracterizările personajelor principale dintr-o operă literară. Pe această cale am putut completa şi verifica datele obţinute prin relatarea verbală referitoare la conţinut, deoarece caracterizările făcute de către elevi, erau, în genere, împletite cu referiri la conţinutul operei şi, în plus, ne-am putut da seama de felul în care evoluează cunoaşterea personajelor literare.

Pentru a ne da seama şi de felul în care elevii apreciază valoarea unei opere literare, am aplicat un chestionar care conţinea întrebări referitoare la aprecierea unor cărţi ca : *Povestea unui om adevărat*, *Contele de Monte Cristo*, basmul *Făt-Frumos din lacrimă* etc., precum şi întrebări care vizau aprecierea genurilor literare. În chestionar am introdus şi o întrebare cu un caracter mai general, şi anume : „Ce însemnă ca o carte literară să fie bună?". Prin aplicarea acestei probe am putut stabili cîteva criterii importante după care elevii de diferite vîrste, apreciază valoarea unei opere literare.

Pentru cercetarea problemei cantităţii şi calităţii operelor literare citite de către elevii din clasele a II-a pînă la a VII-a, am aplicat un chestionar la 356 de elevi din două şcoli. Prin această probă am obţinut date asupra numărului de cărţi citite în medie pe lună de către elevii din diferite clase, precum şi asupra variaţiilor cantitative ale operelor citite în fiecare clasă, în funcţie de genurile literare preferate.

Datele obţinute prin probele de mai sus au fost completate şi confruntate cu cele obţinute prin observaţiile făcute la lecţiile de limba romînă şi prin convorbiri cu elevii despre cărţile citite sau despre genurile literare preferate.

★

Prin analiza tuturor datelor obţinute de noi, ni s-au conturat cinci nuanţe diferenţiate ale proceselor de percepere şi înţelegere a literaturii de către elevii din clasele a II-a pînă la a VII-a.

Vom vedea că aceste nuanţe reprezintă în acelaşi timp stadii diferite de dezvoltare a acestor procese (Vezi tabelul din pagina următoare, în care am înregistrat aceste stadii).

Stadiile de dezvoltare a perceperii şi înţelegerii operei literare au fost apreciate după nivelul înţelegerii conţinutului literar, conturat în special în relatările verbale, după felul în care elevii caracterizează personajele şi apreciază valoarea operei. În analiza relatărilor verbale făcute de elevi pe marginea unor cărţi citite, am avut în vedere următoarele criterii : corectitudinea relatării, caracterul ei unitar, înţelegerea ideilor, caracterul elementului afectiv şi prezenţa elementelor artistice.

1. *Primul stadiu se caracterizează prin relatări eronate şi lipsite de elemente artistice.*

Acest gen de relatări este specific la 24% dintre elevii clasei a II-a, scade de aproape 5 ori în clasa a III-a, este foarte puţin întîlnit în clasa a IV-a, dispărînd total în clasele următoare.

Scanned with OKEN Scanner

Tabelul nr. 1

Dezvoltarea procesului de percepere și înțelegere a operelor literare de către elevii din clasele a II-a —a VII-a

	CARACTERUL RELATĂRILOR VERBALE							Caracterizarea personajelor literare (%)		Aprecierea operei literare (%)	
		Cl. II	Cl. III	Cl. IV	Cl. V	Cl. VI	Cl. VII				
		%	%	%	%	%	%				
1	Relatări eronate, fără elemente artistice, cu inconsistență afectivă	24	5	3	—	—	—	Refuză să caracterizeze 60	Povestire fără caracterizare 40	Nu fac aprecieri	
2	Relatări corecte, fără generalizarea faptelor, fără elemente artistice, cu predominanța elementului afectiv situativ	70	65	53	40	28	18	Povestire fără caracterizare 20	Caracterizări formale 80	Aprecieri pe baza unor elem. concrete ale acțiunii 60	Apreciere pe baza stărilor afective generate de operă 40
3	Rel. corecte, fără generalizări, cu elemente artistice nefinite, apar elemente de afectivitate artistică	5	10	5	—	—	—	Caract. după aspect exterior 10	Caract. după fapte simple 90	Apreciere formală fără argumente 84	Apreciere pe baza formei de execuție 16
4	Rel. corecte, fără generalizări, cu elem. artistice, finite, afectivitate artistică în creștere	1	19	29	40	43	43	Caract. după aspect exterior 5	Caract. după fapte simple 95	Apreciere formală fără argumente 11	Apreciere critică a conținutului literar 89
5	Rel. corecte, cu elem. artistice finite, cu generalizări și emoții artistice definite	—	1	10	20	29	39	Caract. după fapte complexe și însușiri de caracter 100		Aprecierea critică a conținutului 8	Apreciere pe baza conținutului și a formei de execuție 92

Scanned with OKEN Scanner

Iată un astfel de exemplu :

„Fata babei şi fata moşului"

I. Creangă

„A fost o babă şi un moşneag şi amîndoi aveau cîte o fată. Fata moşneagului era bună, iar fata babei era rea şi zgîrcită. Într-o zi, baba i-a spus moşneagului că n-o mai poate suferi. Moşneagul s-a dus şi i-a spus fetei să se ducă *să ia un serviciu*. Cum mergea, *a văzut un cîine*. Cîinele a rugat-o să-i facă bine, *fetiţa după ce-a făcut-o bine*, cîinele *i-a spus că-i dă un lănţişor*. Cum mergea, a ajuns la o curte mare. *La poartă a ieşit sfînta duminică*. Sfînta duminică i-a spus că se duce la biserică

— Să le dai mîncare la copiii mei.

Fata le-a dat mîncare la copii.

Cînd a venit de la biserică, i-a spus să se ducă *în pod şi să ia o ladă*". (*A.D.*, clasa a II-a).

Sublinierile făcute de noi în exemplul de mai sus indică un număr considerabil de erori în reproducerea basmului. Aceste erori sînt cauzate de nivelul dezvoltării procesului de percepere a literaturii.

Se ştie că percepţia oricărui obiect sau fenomen are un caracter unitar şi complex. Componentele obiectivului perceput pot fi mai clar sau mai puţin clar reţinute. Cazul descris de noi ilustrează tocmai acest aspect al percepţiei. Elevii nu au perceput în mod egal elementele constitutive ale scrierii literare (de conţinut, idei, personaje, expresie) şi, în plus, nu s-a stabilit o relaţie între componente. Lipsa de claritate şi precizie în percepere a determinat instabilitatea elementelor percepute, care a condiţionat, la rîndul ei, fie memorarea defectuoasă, fie un proces de inducţie a elementelor acţiunii din basm prin întîmplări din viaţa de toate zilele sau din alte scrieri literare similare. În consecinţă, înţelegerea conţinutului de idei al scrierii literare nu se realizează.

În plus, analiza probelor efectuate de către elevii din această categorie ne-a dovedit că şi experienţa anterioară a elevilor este insuficientă pentru înţelegerea operelor literare. I. P. Pavlov a subliniat în nenumărate rînduri în „miercurile pavloviste" că procesul de înţelegere are la bază legături temporare care s-au format în practica anterioară. Înţelegerea ideilor din opera literară nu este posibilă decît în condiţiile unei experienţe concrete care să faciliteze înţelegerea faptelor descrise şi a unei experienţe de a citi literatura, de a înţelege modul ei de a opera, de a cunoaşte particularităţile ei.

Caracterizarea personajelor în condiţiile perceperii superficiale şi ale neînţelegerii conţinutului literar nu este posibilă.

În primul rînd, cunoaşterea personajelor include reprezentarea lor. Elevul trebuie să-şi reprezinte cu ajutorul propriei judecăţi şi sensibilităţi, personajele, cu toate caracteristicile interioare şi exterioare. Pentru aceasta, este necesar ca elevii să recunoască în personajele literare tipuri întîlnite în realitate, să le judece şi să le aprecieze, să le simpatizeze sau să le dispreţuiască.

Caracterizarea personajelor este deci un proces complex de analiză şi sinteză a caracteristicilor care marchează particularităţile unui per-

Scanned with OKEN Scanner

sonaj, care îl deosebesc de toate celelalte personaje şi ale caracteristicilor esenţiale, tipice unui gen de oameni. În stadiul la care ne referim, nu se realizează un astfel de proces, întrucît experienţa elevilor este limitată, procesul de înţelegere a operei literare este deficitar şi mijloacele verbale sînt sărace.

Aprecierea operei literare lipseşte cu desăvîrşire în acest stadiu de dezvoltare a perceperii şi înţelegerii literaturii. Aprecierea necesită un proces de gîndire, orientat asupra conţinutului de fapte şi idei al operei literare şi asupra particularităţilor ei. Elevii nu au această bază în cunoaşterea operei şi, în consecinţă, nu cunosc nici criteriile unei aprecieri. Formularea criteriilor de apreciere a valorii operei se sprijină pe experienţa anterioară a elevilor.

Evident, caracterul relatărilor verbale, proprii acestui stadiu, precum şi imposibilitatea de a face caracterizarea personajelor şi aprecierea operei exprimă nivelul cel mai scăzut al perceperii şi înţelegerii literaturii. Se observă că în ea se încadrează unii elevi din clasele mici. Pe măsură ce elevii înaintează în vîrstă şi se intensifică activitatea educativă la lecţiile de limba romînă, precum şi activitatea individuală a elevilor în domeniul literaturii, scade simţitor procentul şi apoi el este complet anulat de apariţia unor stadii mai evoluate ale procesului de percepere şi de înţelegere a literaturii.

2. *Al doilea stadiu de dezvoltare a percepţiei şi înţelegerii literaturii* se caracterizează prin relatări verbale corecte, fără generalizarea faptelor, lipsite de elemente artistice, cu predominanţa elementului afectiv situativ.

Acest fel de relatări se întîlneşte, în special, în clasa a II-a într-un procent foarte mare (70%), scade treptat spre clasele mari, fără a dispărea cu totul nici în clasa a VII-a.

Iată un astfel de exemplu:

„Fata moşului şi fata babei

În această poveste este vorba despre fata moşului care era cuminte şi fata babei care era rea. Într-o zi fata moşului a plecat de acasă de frica babei. Pe drum fata a întîlnit o fîntînă care a rugat-o să o cureţe şi fata a curăţat-o, pe urmă a întîlnit un cuptor şi un pom şi le-a curăţat şi pe ele. Cînd a ajuns la Sf. Vineri a dat mîncare la animale şi a făcut curăţenie aşa cum trebuia. Cînd i s-a făcut dor de acasă Sf. Vineri i-a spus să-şi aleagă o ladă de pe apă. Pe la ea trecea o apă. Fata a luat lada şi a plecat. Cînd a ajuns acasă baba murea de necaz că în lada fetei erau numai lucruri scumpe. Şi a trimis-o şi pe fata ei. Fata babei s-a întîlnit şi ea cu cuptorul, cu pomul şi fîntîna, dar n-a vrut să le cureţe. Cînd a ajuns la Sf. Vineri n-a îngrijit bine de animale. Şi cînd să plece i-a da şi ei voie să ia o ladă. Dar cînd a ajuns acasă şi a deschis-o, din lada ei au ieşit numai şerpi şi balauri şi le-au mîncat pe babă şi pe fată" (*S. D.*, clasa a II-a).

În exemplul de mai sus constatăm că reproducerea povestirii este corectă, dar limitată la succesiunea acţiunii, avînd ca puncte de reper întîmplările cele mai impresionante, fără a se merge la relevarea unor detalii care-şi au importanţa lor, mai mare sau mai mică, în explicarea acţiunilor descrise. De pildă, modestia fetei moşului, care-şi alege lada cea mai mică drept răsplată pentru serviciile ei, precum şi lăcomia fetei babei nu sînt luate

Scanned with OKEN Scanner

în consideraţie de eleva *S.D.*, deşi sînt elemente importante în explicarea deznodămîntului acţiunii, servind ideea principală a basmului.

Această categorie de relatări ne dovedeşte că obiectivul principal în percepţia conţinutului literar a fost ţesătura de întîmplări. Orientarea unilaterală în percepţie a determinat neînţelegerea componentei de sens a operei şi a exprimării literare.

Analiza relatărilor verbale, ne-a scos în evidenţă faptul că, în perceperea conţinutului literar, elementul afectiv a exercitat o puternică influenţă, dar că această influenţă este limitată la simpla trăire situativă a evenimentelor, mult deosebit de sentimentul artistic rezultat dintr-o înţelegere de ansamblu a operei literare. Emoţia limitată la trăirea acţiunii constituie doar o bază în dezvoltarea unor sentimente superioare, de ordin moral şi estetic, care ar ajuta la reţinerea conţinutului de idei şi la înţelegerea valorii artistice a operei literare.

Emoţiile limitate ale elevilor mai mici, respectiv din clasa a II-a, mai puţin ale celor din clasa a III-a, pot determina chiar o denaturare a ideilor care stau la baza scrierii literare.

Acest fenomen l-am putut surprinde prin observaţiile făcute în timpul lecţiilor. De exemplu, în discuţiile generalizatoare, purtate pe marginea povestirii *Ursul păcălit de vulpe*, elevii din clasa a II-a au simpatizat cu vulpea, deoarece „vulpea este deşteaptă, a reuşit să păcălească pe urs şi încă de două ori l-a păcălit". Vedem deci că elevii nu au sesizat ideea morală a basmului, deoarece ea a fost complet anulată de apariţia unui sentiment necorespunzător. Acest sentiment este condiţionat de înclinaţia elevilor spre perceperea unor situaţii vii, pline de haz, care-i impresionează în mod deosebit.

La elevii mai mari, care fac parte din această categorie, nu am mai întîlnit astfel de denaturări, dar ei se limitează totuşi la trăirea evenimentelor care i-au impresionat mai mult.

În aceste condiţii, procesul de înţelegere a operei literare se opreşte la nivelul faptelor concrete, fără a se ajunge la extragerea semnificaţiei generale a acestor fapte. De asemenea influenţa elementului afectiv, limitat la trăirea acţiunilor, se resimte şi în perceperea mijloacelor artistice ale operelor literare. Mai bine spus, el determină o insuficienţă în această direcţie. Elevul nu se orientează în percepţie asupra mijloacelor artistice cu ajutorul cărora autorul şi-a realizat intenţiile şi ideile sale.

Caracterizarea personajelor. În acest stadiu se prelungeşte într-o proporţie de aproximativ 20% situaţia în care elevii fac o povestire în loc de caracterizare. Din povestirile elevilor reiese că există o preferinţă pentru un personaj, sau altul, dar nu şi o generalizare a personajelor sub forma caracterizărilor morale. În acest caz, elevii rămîn în cadrul perceperii imediate a acţiunii operei şi nu reuşesc să prindă semnificaţia acţiunilor şi să caute explicaţia lor în profilul personajelor. Ei percep acţiunile concrete în desfăşurarea lor vizibilă, fără a merge pînă la explicarea motivului acţiunilor şi a dependenţei lor de caracterul eroilor literari. Cauzele acestei situaţii le-am expus cînd am analizat stadiul precedent.

În stadiul al doilea se constituie un tip de caracterizare dominant (80%), şi anume cel superficial, formal, fără argumente.

Scanned with OKEN Scanner

De exemplu :

„Împăratul era un om nedrept. Fiica împăratului era o fată înțeleaptă. Cele două fiice mai mari ale împăratului erau linguşitoare şi prefăcute" (*Sarea în bucate*, *N.M.*, clasa a II-a).

Sau :

„Călătorul care s-a urcat în copac a fost un prieten necinstit, iar cel care a rămas jos a fost un prieten" (*Ursul şi călătorii*, de A. Pan; *I.M.*, clasa a III-a).

Tipul de caracterizări superficiale, neargumentate este cel mai simplu. Acest tip ne dovedeşte că elevii percep însuşirile personajelor din desfăşurarea acțiunii operei literare, dar nu pot selecta faptele şi vorbirea acestora, implicate în țesătura evenimentelor. Deci există posibilitatea unei generalizări în această direcție. Perceperea şi înțelegerea personajelor are însă un caracter generalizat, în sensul că nu s-a realizat o diferențiere fină a caracteristicelor fizice şi psihice ale personajelor, a acțiunilor şi semnificațiilor acestora. Caracterizările de acest fel au la bază o înțelegere limitată a însuşirilor personajelor literare. De aceea elevii întrebuințează termeni ca bun, rău etc., fără a preciza caracteristicile intrinsece, specifice tipului în care se încadrează personajul. Caracterizările sînt aproximative. Raportul dintre caracterizare şi caracterizat este inegal. Elevii se referă numai la o parte a personajului considerat. În acest stadiu, elevii stabilesc relații simple între personaje, bazate în genere pe asociații de contiguitate, ceea ce dovedeşte modul simplist de a opera în cunoaşterea unității operei literare.

În acest stadiu întîlnim două feluri de aprecieri ale operei literare : aprecierea pe baza unor elemente concrete ale acțiunii şi aprecierea pe baza stărilor afective trăite în timpul citirii.

Primul fel de apreciere este deosebit de simplist.

De exemplu :

„Mie mi-a plăcut cartea « Cerbul de aur », care este frumoasă pentru că se vorbeşte despre un băiat şi o fată, cum ei au trăit în pădure şi cum băiatului i s-a făcut sete şi a băut apă" (*H.S.*, clasa a II-a).

„Cartea *Isprăvile lui Păcală* este foarte bună, pentru că în ea se vorbeşte de multe năzbîtii ale lui Păcală" (*M.I.*, clasa a III-a).

Acest gen de apreciere este întîlnit în proporție de aproximativ 60% din cazuri şi el demonstrează că elementul dominant în percepția operei literare a fost cel afectiv, limitat la trăirea unei singure sau a mai multor întîmplări hazlii, impresionante, din conținut.

Elevii din această categorie pierd din vedere restul faptelor, ceea ce face ca unitatea percepției să fie compromisă.

Desigur că orice apreciere constituie, în fond, o judecată de valoare. Criteriile pe baza cărora elevii apreciază opera indică un anumit nivel de dezvoltare a înțelegerii valorii acesteia. În cazul descris de noi, mai sus, opera are valoare în măsura în care corespunde intereselor şi dispozițiilor elevilor. Criteriul valorii are aici un caracter subiectiv. Valoarea indicată de elevi este cu totul deosebită de cea reală, obiectivă, dată de calitățile operei literare. În aprecierea pe baza unor elemente de acțiune nu apar aspecte de gîndire critică. Judecata este simplistă. Ea dovedeşte că proce-

Scanned with OKEN Scanner

sele de analiză şi sinteză care au loc în timpul perceperii operei sînt insuficient dezvoltate, ceea ce determină o neînţelegere a situaţiilor descrise şi a ideelor care se desprind din ele. Elevul trăieşte situativ în desfăşurarea acţiunii, de care nu se poate desprinde. În aceste condiţii, el nu poate face o generalizare a faptelor descrise în conţinutul scrierii literare, nu este posibilă reflectarea asupra componentelor acesteia (conţinut, sens, expresie verbală şi alte particularităţi specifice operei). În consecinţă, elevul nu poate aprecia valoarea operei.

Un al doilea tip de apreciere este cel făcut de elevi numai pe baza stărilor afective pe care le-au trăit în timpul perceperii operei literare.

Iată cîteva exemple :

„Pentru ca o carte să fie bună, trebuie să-mi placă" (*M.A.*, clasa a III-a).

„Cărţile bune sînt cele cu aventuri şi poveşti hazlii, pentru că ne fac să rîdem, ne distrează" (*C.L.*, clasa a III-a).

„Cartea *Strada mezinului* este foarte bună, deoarece în tot timpul cît am citit-o am fost încordat" (*P.V.*, clasa a V-a).

„Pentru ca o carte să fie bună, înseamnă că în acea carte există ceva care te pasionează" (*G.S.*, clasa a VII-a).

„Ca o carte să fie bună trebuie să cuprindă momente cînd să te ţină încordat" (*Z.N.*, clasa a VII-a).

Acest gen de apreciere este asemănător cu cel descris de noi anterior, prin faptul că elementul afectiv predomină în perceperea şi înţelegerea operei literare.

De astă dată, elevii nu se limitează la enumerarea unor elemente concrete din acţiune, ci fac o apreciere generală, prin care subliniază direct corespondenţa literaturii cu trăirile afective proprii, drept criteriu de apreciere a valorii.

Cu toate că în cazul acesta componenta dominantă a fost înregistrarea faptelor şi trăirea lor fără ca elevii să se ridice la interpretarea datelor percepute, se remarcă un progres pe linia raportării elementului afectiv la acţiunea operei literare în unitatea ei şi nu la un element izolat al acţiunii. În plus, este depăşită şi limita preferinţei pentru un anumit gen de întîmplări, cum am întîlnit în cazul primului fel de aprecieri. Operele literare preferate şi apreciate sînt variate. Elevii manifestă un interes mare pentru citit, fapt pozitiv, dar o slabă înţelegere a problemelor dezvoltate de autor în opera sa, pentru că însăşi cunoaşterea problemelor este deficitară. Nivelul de dezvoltare a acesteia nu permite încă formularea unor criterii obiective de apreciere.

De aceea criteriul de apreciere a valorii are şi acum un caracter subiectiv. În acest caz, influenţa educativă a literaturii este redusă, poate chiar anulată, mai ales dacă felul superficial de percepere se consolidează. Există o tendinţă de consolidare mai ales la clasele a V-a, a VI-a şi a VII-a, cînd numărul aprecierilor de tipul amintit mai sus se stabilizează.

Aprecierea şi alegerea cărţilor ca fiind bune numai după stările afective trăite în timpul citirii, este frecvent întîlnită şi la elevii mai mari din şcoala medie, chiar şi la adulţi. Este situaţia celor care „înghit cărţile",

Nr. 118622

Scanned with OKEN Scanner

pierd nopțile citindu-le, se pasionează, dar nu rămîn cu nimic valoros după citirea lor.

3. *Al treilea stadiu de dezvoltare a perceperii și înțelegerii literaturii* se caracterizează prin relatări corecte, fără generalizare a faptelor, cu elemente artistice, nefinite, în care apar elemente de afectivitate artistică.

Iată un exemplu din această categorie :

„Scufița Roșie

Trăia odată într-un sat o fetiță frumoasă cum nu se mai văzuse alta pe lume. Mama ei o sorbea din ochi de dragă ce-i era, iar bunica, ce să mai spun, pe zi ce trecea o îndrăgea și mai mult. Într-o zi, bunica sa i-a făcut o scufiță roșie de toată frumusețea. De atunci, toată lumea nu-i spunea decît Scufița roșie.

Într-o zi, mama ei a pus la cuptor niște plăcinte. După ce fură gata rumenite, îi spuse fetiței :

— Du-te și vezi cum îi merge bunicăi. Am auzit că este bolnavă. Du-te și du-i cîteva plăcinte rumene și o ulcică cu unt.

Scufița Roșie porni bucuroasă s-o vadă pe bunica sa care locuia în alt sat. Mergînd ea așa, printr-o pădure deasă prin care trebuia să treacă, s-a întîlnit cu cumătrul lup, Colț Ascuțit" (*I.O.*, clasa a III-a).

După cum reiese din exemplul de mai sus, reproducerea datelor perceptive este corectă, dar nefinită. Subliniem faptul că nu este vorba aici de o lipsă de timp necesar elevilor pentru a-și termina relatarea. Elevii au predat relatările chiar înainte de timpul fixat. Cauza trebuie căutată în însăși structura relatărilor verbale din această categorie.

Socotim că principala cauză care a determinat caracterul nefinit al relatărilor verbale o constituie apariția unui element nou în percepție, și anume a elementului artistic. Acum perceperea începe să surprindă unitatea operei, rezultată din sinteza conținutului cu cea a expresiei literare.

La elevii din clasele a II-a și a III-a care fac parte din această categorie, caracterul expresiv al reproducerii conținutului literar citit rezultă mai ales din împletirea mijloacelor proprii verbale cu foarte multe cuvinte și expresii din textul perceput sau din texte asemănătoare.

Iată un exemplu care ne ilustrează constatarea de mai sus :

„A fost odată ca niciodată. A fost odată un om bătrîn care avea o fată mare de se duse vestea în lume de vrednicia ei. Baba moșului era însă foarte rea. Nu era ziulică lăsată de Dumnezeu să nu se certe cu moșul ca să-și gonească copila, și-i zicea : Dacă nu-ți vei duce fata de aici, pîine și sare pe un taler cu tine nu mai mănînc. Bietul om se cam codea" (*M.D.*, clasa a II-a).

După cum se vede, expresiile lingvistice sînt repetate cu multă exactitate. Imitația verbală atît de mare la elevii mici este o dovadă că mijloacele lingvistice de care dispun sînt insuficiente, dar și o dovadă că începe să se constituie percepția artistică. Imitația verbală se orientează spre expresiile literare întrebuințate de autor în scopul transmiterii ideilor și sentimentelor încercate în timpul actului de creație. Perceperea operei

Scanned with OKEN Scanner

literare, în acest fel este relativ greu de realizat de către elevi, reproducerea corespunzătoare este dificlă şi, în consecinţă, elevii nu termină relatarea.

Desigur că relatările verbale ale elevilor nu oglindesc fidel toate datele perceptive, dar ele ne semnalează apariţia elementelor artistice în percepţie. Această categorie de relatări verbale exprimă puntea de trecere a perceperii operei literare de la o formă simplă, limitată la surprinderea acţiunii succesive a operei, la percepţia artistică care face posibilă înţelegerea problemelor literaturii şi a valorii ei.

Relatările verbale din această categorie, deşi sînt parţial realizate, au o mai mare consistenţă decît cele din categoriile anterioare, ceea ce dovedeşte că se intensifică procesul de gîndire asupra datelor percepute. Orientarea bilaterală a procesului de gîndire, atît spre conţinutul de fapte, cît şi spre forme de execuţie literară, împiedică în această fază profunzimea gîndirii, din care cauză elevii nu subliniază ideile care reies din planul acţiunii.

Analizînd conţinutul relatărilor verbale în care încep să apară elemente de percepţie artistică, ne-am putut da seama că şi emoţiile elevilor evoluează.

Iată cîteva exemple din care reiese acest fapt :

„Îmi plac mult povestirile din copilărie ale lui I. Creangă, pentru că el ne vorbeşte frumos, hazliu şi pe înţelesul tuturor despre întîmplări din copilăria lui" (*M. A.*, clasa a III-a).

Sau :

„Mi-a plăcut foarte mult *Dumbrava minunată*, unde M. Sadoveanu descrie frumuseţea naturii cu cuvinte şi expresii tot atît de frumoase" (*I.J.*, clasa a IV-a).

După cum se vede, este depăşit cadrul unei simple trăiri situative. De astă dată, elevii sînt emoţionaţi nu numai de conţinutul operei citite, ci şi de felul în care ea a fost executată. Este o atitudine afectivă calitativ superioară celei întîlnite pînă acum, întrucît ea rezultă dintr-un proces de analiză şi sinteză mai profund, în care este pus în corelaţie conţinutul de idei şi forma literară. Din acest moment, putem afirma că începe să fie înţeles fenomenul literar şi, în consecinţă, se dezvoltă afectivitatea artistică care, la rîndul ei, va influenţa nivelul înţelegerii operei.

Relatările verbale din această categorie apar în clasa a II-a într-un procent destul de mic (5%), cresc la dublu în clasa a III-a şi scad în clasa a IV-a din nou la proporţia de 5%, pentru ca în clasele următoare să dispară. Dacă privim şi coloana următoare (tabelul nr. 1 de la p. 196), ne putem explica uşor această situaţie. Se vede clar că relatările verbale corecte, nefinite, dar cu elemente artistice apar ca semnale ale unui salt nou care se va petrece în perceperea operelor literare de către elevi, şi anume saltul spre percepţia artistică. Procentul lor creşte pe măsură ce descreşte cel al relatărilor verbale fără elemente artistice şi apoi scade pe măsură ce se constituie o categorie de relatări superioară, speficică stadiului al IV-lea.

Caracterizările personajelor făcute de către elevi în acest stadiu sînt evoluate faţă de cele din stadiile anterioare.

Din cauza orientării elevilor spre forma de redare a conţinutului, ei reţin o serie de elemente descriptive care favorizează caracterizarea

personajelor după aspectul exterior. Desigur că maniera este unilaterală. Cunoaşterea însuşirilor fizice ale omului poate ajuta, în general, la surprinderea unor trăsături de caracter. Prin ele însele acestea nu au însă puterea de a prinde nuanţele fine ale psihicului omenesc şi complexitatea însuşirilor morale. Prin caracterizarea fizicului nu se poate stabili o relaţie între personajele literare care duc o acţiune comună în sensul evidenţierii ideilor din operă şi nici între personajele literare şi cele corespunzătoare din realitate, pe care le reprezintă. Trăsăturile fizice nu au puterea de a semnifica un tip uman. Caracterizările pe baza lor sînt lipsite de rigurozitate. Procentul caracterizărilor după aspectul exterior este destul de mic, aproximativ de 10%. Ele dovedesc o insuficientă diferenţiere în perceperea personajelor şi o lipsă de înţelegere a lor.

În acest stadiu predomină, în special începînd cu clasa a III-a, caracterizările după fapte simple sau foarte generale.

Iată o astfel de caracterizare.

„Călătorul care s-a urcat în copac nu este un om bun, pentru că l-a lăsat jos pe prietenul său, celălalt a fost un om cinstit, căci nu s-a gîndit să se urce în copac" (*I.D.*, clasa a III-a).

Sau :

„Oleg Koşevoi este viteaz pentru că el a luptat contra fasciştilor. Tovarăşii lui sînt curajoşi pentru că au luptat contra cotropitorilor hitlerişti" (*S.R.*, clasa a IV-a).

Caracterizarea după fapte simple sau foarte generale ne dovedeşte că în perceperea operei se realizează legătura dintre acţiune şi personajele care reacţionează, că a început să se dezvolte o posibilitate de generalizare a datelor percepute. Faptele şi comportamentul personajelor literare devin semne de recunoaştere. Caracterul selectiv al perceperii faptelor este redus, pentru că elevii posedă cunoştinţe puţine şi instabile despre trăsăturile psihicului omenesc şi nu au obişnuinţa practică de a le identifica. Personajele sînt asociate prin asemănare, ceea ce demonstrează că există încă o percepere generalizată, nu s-au elaborat diferenţieri fine ale lor. În aceste condiţii, evocarea unuia dintre eroii literari determină şi reprezentarea celorlalţi, sentimentele şi faptele unuia le evocă şi pe ale altora (ca în exemplul elevei *S.R.*).

Tipul de caracterizări după fapte simple sau foarte generale descreşte pe măsură ce se dezvoltă caracterizările bazate pe o argumentaţie mai largă, pe acţiuni mai complexe şi pe trăsături esenţiale de caracter.

Aprecierea operei literare de către elevii din această categorie este de două feluri : a) apreciere formală ; b) aprecierea pe baza formei de execuţie.

Aprecierea formală lasă să se întrevadă faptul că în perceperea operei literare lipseşte atitudinea critică a elevului. Ea este foarte generală şi fără argumentaţie.

Iată două exemple în acest sens :

„Pentru ca o carte să fie bună, trebuie să fie frumoasă" (*M.D.*, clasa a III-a).

„Mi-a plăcut cartea *Cireşarii* pentru că este bună" (*M.I.*, clasa a IV-a).

Scanned with OKEN Scanner

Numărul aprecierilor formale, după cum se vede din tabelul nr. 1, este foarte mare (84%).

Cercetarea mai amănunţită a răspunsurilor obţinute de la elevii din această categorie ne-a dovedit că, deşi ei nu descoperă şi nu menţionează toate problemele operei, deşi nu dau întotdeauna atenţie formei de exprimare literară, totuşi le place sau nu o carte, o poveste, o poezie în funcţie de aceste probleme.

Analiza celor citite de către aceşti elevi ne-a dovedit că ei nu sînt conştienţi de motivul care a dus la aprecierea făcută, dar întotdeauna cărţile preferate sînt cele bogate în idei. Aprecierea corespunde, în genere valorii obiective a scrierii literare. Lipseşte însă ceea ce numim poziţia critică a elevului faţă de literatură, nu şi influenţa educativă a operei. Este vorba de acel fenomen despre care vorbea D. I. Pisarev, şi anume că lipsa de idei dintr-o carte poate fi mascată prin „arabescuri fantastice" şi prin caracterul curgător şi muzicalitatea versurilor, dar că o carte lipsită de idei nu va exercita niciodată impresie puternică asupra celor ce o vor citi.

Elevii din această categorie nu se lasă influenţaţi în perceperea operei de forma bombastică sau plină de fantezie, îi atrage acţiunea din care izvorăsc probleme de viaţă, dar nu pot aduce argumente pentru poziţia lor. Se remarcă, în acest caz, un interes dezvoltat pentru cunoaşterea realităţii prin citirea literaturii, dublat însă de o insuficientă experienţă, necesară pentru înţelegerea problemelor acesteia. Elevii nu pot face în mod conştient o selecţie a criteriilor de apreciere a operei literare în sensul formulării lor prin limbaj exterior.

Evident că, pentru rezolvarea acestei probleme este necesară atît îmbogăţirea experienţei elevilor în domeniul literaturii, cît şi îndrumarea lecturii din partea celor competenţi.

Aprecierea pe baza formei de execuţie apare într-un procent foarte redus (16%). Ea este condiţionată de orientarea în percepţie către mijloacele literare utilizate de autor. Desigur că este o apreciere unilaterală, în care este minimalizat conţinutul de idei, concomitent cu exagerarea importanţei formei literare. Elevii se lasă impresionaţi de expresivitatea exterioară a formei, fără a adînci rolul ei de transmitere a ideilor.

4. *Stadiul al patrulea în dezvoltarea perceperii şi înţelegerii operei literare* se caracterizează prin relatări corecte, fără generalizarea faptelor, bogate în elemente artistice, finite, cu afectivitatea artistică în dezvoltare.

Iată un exemplu:

„*Dumbrava minunată*"
(fragment) de M. Sadoveanu

„În această carte este vorba despre o fetiţă căreia îi murise mama. Tatăl său se însurase pentru a doua oară cu o femeie rea, care nu o iubea pe Lizuca. Lizuca avea un prieten foarte credincios, un căţeluş pe care-l chema Patrocle. Căţelușul se ducea adesea în bucătărie şi fura pîine ca să-i dea Lizucăi să mănînce.

Într-o bună zi, ei au hotărît să se ducă la bunici. Pentru aceasta trebuia însă să treacă printr-o dumbravă aşa de frumoasă, cu flori şi păsările, că parcă era minunată.

Lizuca şi Patrocle s-au gîndit că s-ar putea să se rătăcească. De aceea ei şi-au făcut o toacă de lemn. Ei s-au gîndit că dacă se vor pierde, vor bate din toacă şi bunicii vor veni să-i caute.

Şi astfel au plecat la drum. În dumbravă era aşa de frumos, multă verdeaţă şi flori. Prin copaci răsuna concertul păsărelelor.

Au mers ei ce-au mers şi în depărtare au zărit o luminiţă. Atunci Lizuca a zis :

— Trebuie să fie o casă pentru noi.

Acolo era doar o răchită. Lizuca îşi ceru voie de la răchită :

— Mătuşică răchită, ne dai voie să intrăm în casa mata?

Răchita îi mîngîie lin obrajii şi-i dădu drumul.

— Aici este foarte bine ! mormăi Patrocle. Avem şi saltea şi pernuţă moale de muşchi.

Totul în jur era aşa de frumos, aşa de plăcut. Dar Lizuca se temea mult de bursuci. Ea îi spuse lui Patrocle că tare se teme de bursuci.

Într-un tîrziu, cînd Lizuca văzu o umbră, strigă :

— Patrocle, uite bursucul !

Cu un lătrat, Patrocle se şi repezi, dar, ce hazliu ! Era doar un iepuraş.

După puţin timp veni şi Patrocle, gîfîind de oboseală.

— N-a fost decît un iepuraş, Lizuco. Şi Patrocle, prietenul credincios, se înghemui lîngă Lizuca şi adormi" (*V.N.*, clasa a V-a).

Relatările verbale din această categorie, după cum reiese şi din exemplul de mai sus, reflectă mai fidel conţinutul operei citite şi în acelaşi timp se dezvoltă şi reflectarea mijloacelor artistice. Astfel, reproducerea verbală devine din ce în ce mai apropiată de compoziţia operei literare creată de autor. Conţinutul şi forma de redactare dovedesc că a început să se consolideze sistemul de percepere unitară a fondului şi formei literare, scade efortul în reproducerea datelor percepute, ceea ce face posibilă finirea relatării, care, de astă dată, are o consistenţă unitară. Procentul lor creşte considerabil de la clasa a II-a la a VII-a. Faptul că elevii din această categorie reproduc datele percepţiei pînă la epuizarea lor dovedeşte că a crescut nivelul percepţiei artistice. Rămîne încă deschisă problema interpretării faptelor concrete prin semnificaţia lor generală. Această interpretare devine posibilă pe măsură ce se dezvoltă nivelul percepţiei literaturii. Ea reprezintă un stadiu mai avansat al procesului de percepere şi înţelegere a literaturii, specific celei de-a cincea categorii de relatări stabilite de noi.

Caracterizările personajelor sînt similare celor din stadiul anterior, şi anume, într-un procent mic — de 5% — întîlnim caracterizări după aspectul exterior al eroilor literari, predominînd caracterizările după fapte simple. Această situaţie este consecinţa unei deficienţe în procesul de generalizare a datelor percepute prin citirea operei. Nu s-a realizat înţelegerea eroilor literari ca reprezentanţi ai unor categorii umane. Bineînţeles că o înţelegere în acest sens este posibilă atunci cînd se lărgeşte experienţa elevilor în cunoaşterea oamenilor şi cînd sînt îndrumaţi să raporteze cele citite la experienţa lor.

Aprecierea operei literare este similară, într-un procent mic de cazuri (11%), celei din stadiul anterior, formale, fără argumentaţie. Apare însă

într-o mare măsură (89%) o formă de apreciere mult mai avansată, care conţine numeroase elemente critice pe marginea conţinutului literar. Iată cîteva exemple :

„Scrierile istorice sînt foarte bune, pentru că prin ele cunoaştem faptele eroice ale neamului nostru".

„Fabulele sînt bune, pentru că din conţinutul lor scoatem o învăţătură" (*P.R.*, clasa a III-a).

„Eu socotesc că cele mai bune cărţi sînt acelea în care se vorbeşte despre zboruri în cosmos, pentru că ele arată că omul poate deveni stăpînul naturii" (*M.C.*, clasa a V-a).

„Cele mai bune cărţi sînt cele în care citim despre eroismul poporului nostru, despre viaţa grea pe care a dus-o poporul înainte de 23 August 1944, despre frumuseţile ţării noastre". (*N. A.*, clasa a VI-a).

Subliniem faptul că aprecierea critică a valorii operei literare pe baza conţinutului ei se dezvoltă în strînsă legătură cu interesele de cunoaştere ale elevilor. De aceea, începînd cu clasa a III-a elevii socotesc că o carte bună trebuie să fie legată de problemele vieţii. Astfel, elevii spun că o carte bună este cea care are un conţinut adevărat :

„Cred că cele mai bune cărţi sînt acelea în care nu ni se spun minciuni, ci numai adevărul" (*M. D.*, clasa a IV-a).

„O carte literară, ca să fie bună, trebuie să descrie tot ce este rău şi bine între oameni" (*I.D.*, clasa a IV-a).

„Cărţile religioase nu sînt bune pentru că în ele nu ni se dezvăluie adevărul. În ele este susţinută credinţa falsă în puteri supranaturale şi în fiinţe care nu există" (*O.M.*, clasa a V-a).

„Ca o carte să fie bună trebuie să ni se dezvăluie în ea adevărul sau să ni se povestească lucruri ce se pot îndeplini" (*M.N.*, clasa a VI-a).

„Cărţile bune sînt cele care ne dezvăluie viaţa şi lumea în cele mai mici amănunte ale ei" (*K.O.*, clasa a VII-a).

Din toate aceste exemple enumerate de noi reiese că interesul pentru citit se conturează tot mai mult în sensul înţelegerii problemelor operei prin cele ale vieţii şi a problemelor vieţii prin cele ale literaturii. În consecinţă, aprecierea valorii operei are la bază un criteriu obiectiv — calitatea conţinutului literar. Deşi acest tip de apreciere critică nu include şi referiri la forma de execuţie a operei, considerăm că el este totuşi un progres remarcabil spre o apreciere critică superioară, care să vizeze ambele aspecte : conţinutul şi forma de execuţie a operei literare. El ne dovedeşte că în perceperea literaturii elevii trec de la simpla memorare de fapte, fenomene, de trăire unilaterală a lor, la o reflectare conştientă asupra celor percepute.

5. *Al cincilea stadiu* se caracterizează prin relatări verbale corecte, cu elemente artistice, finite şi cu generalizări, şi în care se reflectă sentimente artistice definite.

Această categorie reprezintă forma cea mai avansată de percepere şi de înţelegere a literaturii, pe care am întîlnit-o în clasele a III-a — — a VII-a. Relatările verbale ale acestor elevi sînt bogate în date, sînt redate într-o formă literară expresivă şi, ceea ce este absolut caracteristic, apar sublinieri importante ale ideilor esenţiale, care rezultă din conţinutul operei literare.

Scanned with OKEN Scanner

Dăm spre exemplu un scurt fragment din relatarea unui elev de clasa a VII-a :

„*Plicul albastru*

de G. Brianțev

Ideea esențială în jurul căreia autorul și-a creat acțiunea este lupta vitejească a oamenilor sovietici pentru eliberarea țării de fasciști.

Partizanii sovietici luptau pe viață și pe moarte împotriva fasciștilor. Fasciștii ocupaseră un orășel sovietic, Gorelov. Printre cei ocupați existau mulți partizani sovietici care erau decișI să lupte pînă la ultima picătură de sînge.

Multe eșecuri au avut de suferit fasciștii cotropitori. De pildă, venea spre Gorelov un agent de legătură care era păzit de mulți soldați fasciști. Vitejii partizani însă au reușit să arunce mașina în aer și să acopere locul exploziei cu atîta măiestrie, încît pînă la sfîrșitul acțiunii și chiar după aceea nu s-a descoperit nimic ....” (*M.D.*, clasa a VII-a).

Relatarea de mai sus se continuă în acest fel pînă la epuizarea totală a acțiunii cărții, împletită cu interpretări numeroase.

În cazul în care cartea este mare, elevii nu pot epuiza, în relatările lor, toate reprezentările formate pe baza perceperii, dar se observă preocuparea de a se alege evenimentele cele mai semnificative, care servesc ideea de bază a operei literare. Acest fapt dovedește că planul perceptiv al operei literare a devenit mai organizat și este orientat în mod selectiv spre conținutul de idei.

O astfel de percepție este mai dificil de realizat, ceea ce reiese și din faptul că apare abia în clasa a III-a, într-un procent extrem de mic — de 1%—, și se dezvoltă mult în clasele mai mari.

Conținutul relatărilor din această categorie dovedește că a crescut nivelul de înțelegere și de generalizare a faptelor descrise în opera literară.

Preocuparea elevilor de a reține idei și evenimente face ca elementele de percepție artistică să fie trecute pe plan secundar, deși s-a constituit posibilitatea unei astfel de percepții. Reproducerile verbale incluse în această categorie dovedesc că percepția artistică este în dezvoltare, ceea ce face posibilă înțelegerea mesajului literar.

Forma relatărilor este mai concisă, mai precisă și reflectă o mai mare independență a elevilor în utilizarea mijloacelor verbale proprii. Felul în care elevii împletesc mijloacele verbale de care dispun cu unele expresii luate din contextul literar reflectă preocuparea conștientă de a spori expresivitatea și efectul vorbirii. Expresiile literare sînt prelucrate în ansamblul textului, potrivit intenției de a reda conținutul cu multiplele lui probleme într-o formă precisă, concludentă. Iată deci că percepția artistică a operei literare se lărgește treptat, incluzînd problemele conținutului de idei și pe cele ale execuției operei.

Perceperea literaturii de către elevii din această categorie include și importante elemente de emoție artistică.

Iată două exemple foarte mici :

„Dintre poeții noștri, cel mai mult îmi place M. Eminescu. Din poeziile în care Eminescu critică societatea în care a trăit, se desprind

sentimente puternice de dispreţ şi revoltă faţă de «oamenii» timpului său. Mi-a plăcut mult poezia *Lucefărul* pentru conţinutul ei şi, mai ales, pentru frumuseţea imaginilor poetice fără asemănare în literatura noastră" (*J. C.*, clasa a VII-a).

„Am citit cu plăcere *Povestea vorbei* a lui Anton Pann, pentru că fiecare cuvînt citit parcă înţeapă. Este o satiră usturătoare, plină de haz şi redată cu mult spirit" (*K. O.*, clasa a VII-a).

Vedem deci că la elevii din această categorie se dezvoltă mult nivelul percepţiei artistice, cu un obiectiv mai complex, care include problemele conţinutului de idei, ale formei de execuţie a conţinutului şi ale emoţiilor artistice.

Caracterizarea personajelor are ca obiectiv principal sublinierea însuşirilor de caracter.

Iată cîteva exemple de acest nou tip de caracterizări:

„O primă caracterizare a fetei moşului este hărnicia, dovedită prin munca ce o desfăşura de dimineaţă şi pînă seara. Altă caracterizare este că era bună la suflet, cuviincioasă şi respectuoasă chiar faţă de mama ei vitregă, care spunea despre ea numai minciuni şi cu care ea nu se certa niciodată. A treia caracterizare este înţelepciunea de care a dat dovadă în momentul despărţirii de tatăl său şi mai ales cînd a trebuit să-şi aleagă ca răsplată pentru munca sa cea mai mică ladă. Şi, în sfîrşit, în timpul drumului făcut pentru găsirea unui serviciu a dat dovadă că era foarte miloasă faţă de animale, căci a îngrijit de acestea, a îngrijit de păsări, de pomii fructiferi etc. Pentru că era aşa de bună, natura a înzestrat-o şi cu un chip frumos" (*A.I.*, clasa a IV-a).

Sau:

„Robinson Crusoe era inimos şi totdeauna alături de cei prigoniţi. Aceasta se vede în momentul cînd el îl vede pe Vineri, fiul de canibal, prigonit de canibali. Crusoe i-a dat paloşul să se apere. Crusoe era curajos şi viteaz. Aceasta se vede cînd el şi sluga sa Vineri scapă de la moarte trei oameni, din mîna canibalilor" (*D.V.*, clasa a VI-a).

Din exemplele de mai sus reiese faptul că în perceperea operei literare apare o diferenţiere mai clară a faptelor, în funcţie de personajele operei. Această situaţie se datoreşte creşterii posibilităţii elevilor de a efectua analiza operei literare şi apoi sinteze.

Un stadiu mai evoluat în efectuarea caracterizărilor îl întîlnim la elevii care, pe baza faptelor şi a vorbirii personajelor, ajung la generalizări care vizează trăsături importante de caracter, prin prisma unei argumentaţii mai complete.

Iată un astfel de exemplu:

„Personajul principal din *Povestea unui om adevărat* este locotenentul de aviaţie Alexei Meresiev, care ne apare la început puţin uşuratic, imprudent, defecte motivate, de altfel, de vîrsta sa. Din pricina imprudenţei sale, era cît pe-aci să fie capturat de inamic. Dar, dînd dovadă de o mare vitejie, Alexei trece cu avionul prin focul mitralierelor, prăbuşindu-se apoi într-o pădure. Deşi rănit la picioare, Alexei, dînd dovadă de o tenacitate şi o încăpăţînare fără pereche, se tîrăşte zile întregi, pînă este culeş de către un ţăran dintr-un sat, refugiat în pădure. Aici, Alexei, grav bolnav,

este îngrijit de către moşneag. După ce a fost transportat la spital, Alexei trece printr-o depresiune psihică care apoi se transformă într-o aprigă hotărîre de a lupta mai departe pentru apărarea patriei.

Din toate acţiunile sale se văd minunatele sale calităţi. Viteaz, curajos, fără frică de moarte, Alexei luptă mai departe, primejduindu-şi viaţa.

M-a impresionat mult tenacitatea de care a dat dovadă Alexei luptînd pentru atingerea ţelului propus, neţinînd seama de suferinţele pe care trebuia să le suporte, atît fizice cît şi sufleteşti.

Alexei Meresiev era un om viteaz, un adevărat om sovietic, de aceea a luptat chiar fără picioare", (*C.D.*, clasa a VII-a).

Exemplul citat mai sus ne dovedeşte că problema caracterizării personajelor începe să se contureze mai precis prin intermediul datelor percepute de către elev în timpul lecturii literare. Trecerea de la tipul de caracterizări făcute pe baza unor fapte simple la tipul de caracterizări după acţiuni complexe nu este numai o amplificare de date, ci o restructurare a elementelor percepţiei, în sensul generalizării lor sub forma caracterizărilor.

În ultimul tip de caracterizări vedem că încep să apară referiri la însuşirile superioare ale omului, însuşiri de ordin moral. Această nouă restructurare a materialului perceput, în sensul conturării personajelor literare, constituie un salt remarcabil în înţelegerea problemei tipicului în literatură. Referiri la însuşirile tipice ale personajelor întîlnim în unele din caracterizările elevilor din clasa a V-a, a VI-a şi a VII-a. Iată cîteva exemple:

„Luca, antrenorul, este un om care, nu urmăreşte numai ca echipa sa să cîştige toate meciurile, ci mai cu seamă ca jucătorii să aibă o tehnică bună, să fie cinstiţi şi să aibă o comportare bună şi în sport, şi în viaţă. El este un om adevărat, un om al zilelor noastre şi un personaj pozitiv" (*E.S.*, clasa a V-a).

Sau:

„În nuvela *Vizita*, I. L. Caragiale a redat tipuri de oameni pe care le-a observat în familiile burgheze, unde se dădea o educaţie greşită copiilor şi a satirizat aceste greşeli cu mult umor" (*M.D.*, clasa a VI-a).

Tipul de caracterizări ale personajelor după acţiuni complexe şi însuşiri de caracter depăşeşte, după cum se vede, graniţele operei citite şi încadrează conţinutul de idei şi sentimente în sfera largă a problemelor vieţii, face sudura cu acestea, face analogia cu ele. Astfel, perceperea operei literare devine deosebit de activă în sens educativ. Caracterizarea personajelor ajută nu numai la cunoaşterea conţinutului operei literare, ci contribuie, în acelaşi timp, şi la cunoaşterea omului nou în luptă cu cel vechi, în luptă cu sine însuşi, cu implicaţiile sale psihologice, cu slăbiciunile sale, pe care caută să le învingă punîndu-şi interesele sociale mai presus de cele personale. Acest tip de caracterizări oglindeşte atît creşterea posibilităţii de a induce tipuri de caracter din datele concrete ale operei citite, cît şi posibilitatea de a contura prin deducţie unele însuşiri concrete ale personajelor care fac parte dintr-un tip reprezentativ. Este un proces deosebit de complex, care se dezvoltă pe măsura creşterii experienţei

Scanned with OKEN Scanner

cognitive a elevilor şi a nivelului percepţiei artistice. Spre acest tip de caracterizare trebuie să tindă activitatea educativă consacrată predării literaturii în şcoală.

Aprecierea critică a literaturii este mult avansată. Ea vizează atît conţinutul de idei, cît şi forma în care este redat conţinutul. Această apreciere începe să se manifeste abia din clasa a IV-a. Fenomenul se explică prin faptul că aprecierea critică la acest nivel este mult mai greu de realizat, întrucît ea necesită analiza faptelor, a fenomenelor şi a stilului în care sînt redate, în urma căreia se trece la sinteza tuturor acestor elemente percepute în timpul citirii. Spiritul critic vizează de astă dată o sferă mai largă de probleme, pe care le selectează, le valorifică, le ierarhizează.

Iată cîteva exemple:

„Pentru ca o carte literară să fie bună, trebuie să fie scrisă frumos, cu expresii alese, prin care să fie bine redat un conţinut de fapte şi de idei bogat" (*N.A.*, clasa a IV-a).

„O carte bună este aceea care are o acţiune bogată în idei, interesantă, amuzantă, scrisă explicit şi în termeni aleşi" (*Gh. M.*, clasa a VI-a).

„Sînt foarte bune cărţile scrise în stilul romanelor lui A. Dumas, *Cei trei mușchetari*, *După douăzeci de ani* şi *Contele de Monte Cristo*. Acestea au un conţinut bogat în evenimente, în idei, exprimat într-un stil plăcut, cu vocabular variat, termeni aleşi şi totuşi uşor de citit" (*F.I.*, clasa a VII-a).

„Cartea *Moromeţii* este foarte bună, pentru că, în limba frumoasă şi curgătoare vorbită de popor, sînt redate chipurile de ţărani aşa cum sînt ele în realitate, fără superficialitate" (*I.A.*, clasa a VII-a).

Vedem deci că elevii fac judecăţi de valoare din ce în ce mai ample, mai complete. Aprecierea bilaterală şi totuşi unitară a operei ne dovedeşte că şi în percepere spiritul critic s-a orientat spre toate problemele operei, reflectate în ceea ce au ele particular şi general. Acest mod de a percepe o operă literară este, desigur, mai dificil, de aceea existenţa lui se semnalează abia la clasa a IV-a, nu creşte la clasa a V-a, ca să se dezvolte foarte mult la clasele a VI-a şi a VII-a, o dată cu dezvoltarea capacităţii de percepţie artistică şi a interesului pentru citit.

Tipul de apreciere critică a operelor literare după ansamblul de probleme care au stat la baza creării lor dovedeşte că şi influenţa educativă a operelor îşi are cîmp deschis de acţiune. Se resimte influenţa literaturii atît asupra nivelului de cunoaştere a elevului, cît şi asupra gîndirii şi vorbirii lui. De aceea dezvoltarea unei astfel de aprecieri critice trebuie să fie o sarcină importantă a predării literaturii în şcoală.

★

Aşa cum am anunţat la început, în partea a II-a a expunerii ne vom referi pe scurt la problema cantităţii şi calităţii operelor literare citite de către elevi, deoarece între dezvoltarea nivelului percepţiei artistice şi a interesului pentru citit există o strînsă legătură de interdependenţă.

Ancheta făcută de noi pe 356 de elevi din clasele a II-a — a VII-a ne-a permis să stabilim o serie de date variate, pe genuri literare, pe clase şi şcoli.

Dăm mai jos, în tabelul nr. 2, rezultatele statistice întabelate de noi.

Scanned with OKEN Scanner

Tabelul

Genuri literare preferate de elevii

Clasele	Nr. elevi	Basme	Povestiri	Fabule	Nuvele	Cărți cu conținut istoric
II	56	24	12	—	—	7
III	60	3	20	19	—	23
IV	60	19	19	5	2	13
V	60	8	10	2	3	29
VI	60	8	11	1	6	33
VII	60	5	11	—	10	18

În datele din tabel se observă că *în clasa a II-a* interesul pentru literatură este destul de dezvoltat, dar că el este orientat spre puține specii literare, și anume spre basme, povești, mai puțin spre scrieri istorice și poezii. Preferința elevilor pentru basme și povești se explică prin faptul că acestea corespund imaginației lor, intereselor lor.

„Îmi plac basmele — spune M.I. din clasa a II-a — pentru că în ele găsesc întîmplări vesele, animale care vorbesc, zîne frumoase și feți frumoși viteji".

La întrebarea: „Ce cărți ați vrea să apară mai mult pentru voi?" cei mai mulți dintre elevi ne-au răspuns că vor să se editeze cît mai multe basme.

Din exemplele de mai sus, ca și din răspunsurile celorlalți elevi, a reieșit clar că basmele plac copiilor datorită imaginilor vii, care se întipăresc în memorie. Deși basmele nu conțin raționamente despre comportarea personajelor, ele arătînd numai faptele lor, totuși copiii sesizează ușor ideea din basme și, o dată cu ea, morala:

Iată un exemplu:

„Mi-a plăcut basmul Turtița pentru că este plin de haz, ne arată năzbîtiile Turtiței care se rostogolește, dar mi-a părut rău că ea n-a ascultat de bunicii ei și pentru aceasta a fost pedepsită" (*M.N.*, clasa a II-a).

Din exemplul de mai sus reiese că ideea morală a fost desprinsă din basm pentru că ea izvorăște puternic din acțiunea acestuia.

În asistențele făcute de noi la ore am observat că ceea ce atrage pe elevii din clasa a II-a spre basme este și ritmul vioi al desfășurării acțiunii, ritm care este specific copiilor. Astfel, în timpul citirii și povestirii basmului *Motanul, cocoșul și vulpea* elevii au fost foarte amuzați de faptul că un episod se repetă de trei ori. Se grăbeau în timpul povestirii numai de dragul de a ajunge la acest episod ritmic, pe care toată clasa se amuza să-l repete. S-a observat că repetarea episodului a întreținut atenția elevilor, le-a stimulat memoria și imaginația, mai ales că episodul începea cu un refren care avea o muzicalitate deosebită și dădea expresivitate basmului.

Scanned with OKEN Scanner

nr. 2

din clasele a II-a – a VII-a

Cărţi cu conţinut geografic	Cărţi ştiinţifice	Cărţi ştiinţifico-fantastice	Cărţi de aventuri	Piese de teatru	Poezii
–	–	–	–	–	4
–	–	–	4	–	8
1	4	1	12	–	1
3	6	17	15	–	1
2	14	23	23	4	3
5	15	9	79	7	6

Interesul elevilor la această vîrstă pentru basme nu este rezultatul unei credinţe în existenţa fantasticului. Discuţiile purtate cu elevii ne-au dovedit că ei ştiu să facă diferenţa între ceea ce este real şi fantastic în basm. Perindarea imaginilor reale în lumina fantasticului nu înşeală pe copii, dar acestora le place să cunoască realul în această formă pentru că le stimulează imaginaţia şi le provoacă trăiri puternice, îi amuză. Şi copiii din clasa I ne-au spus că animalele nu vorbesc. Totuşi, în timpul citirii unui basm ei trăiesc intens, ca şi cînd animalele ar fi personaje reale. Această caracteristică a perceperii poveştilor de către copiii din clasele mici este legată de particularităţile perceperii imaginilor artistice, care au la bază înclinaţia spre joc.

Tot în clasa a II-a, după cum reiese şi din tabel, elevii manifestă o preferinţă şi pentru povestiri, fie din viaţa copiilor sau din alte domenii bine cunoscute de ei. Ceea ce am remarcat în răspunsurile elevilor este faptul că, în asemenea cazuri, interesul lor este atras atît de cunoaşterea unor întîmplări, a unor situaţii noi, cît şi, mai ales, de umorul situaţiilor.

În clasa a II-a vedem că apare, ce e drept destul de modest, şi interesul pentru scrierile istorice. Acest interes este trezit nu numai de citirea unor basme şi povestiri care, în lumina fantasticului, au lăsat să se întrevadă chipuri de viteji care luptau pentru dreptate, ci şi de faptul că în viaţa de şcoală elevii vin în contact cu pionierii, tind să ajungă pionieri, iau parte la comemorări, la sărbătorirea evenimentelor naţionale etc. Evident, interesul pentru scrierile istorice apare datorită dezvoltării intereselor de cunoaştere a realităţii soicale. Se remarcă o slabă frecvenţă a poeziei în această clasă. Majoritatea elevilor justifică această lipsă prin faptul că ei nu înţeleg poeziile sau că acestea nu au un conţinut interesant. Justificări similare vom întîlni şi la elevii mai mari. În discuţiile purtate de noi cu puţinii elevi din clasa a II-a care citesc poezii ne-am putut da seama că ceea ce îi atrage este muzicalitatea versurilor în care sînt transpuse întîmplări plăcute, copilăreşti.

Scanned with OKEN Scanner

În clasa a III-a vedem că numărul basmelor scade de 8 ori, creşte numărul povestirilor, apare masiv fabula (de la 0 în clasa a II-a la 19 în clasa a III-a), se dezvoltă foarte mult preferinţa pentru cărţi cu conţinut istoric; se dublează numărul poeziilor şi apare preferinţa pentru cărţile de aventuri. După cum se vede, orientarea interesului pentru citit vizează specii literare mai variate, ceea ce demonstrează că, la aceşti elevi, s-a dezvoltat interesul pentru problemele multiple ale vieţii.

Apariţia interesului pentru scrierile istorice este mărturia vie a orientării spre fenomenele sociale şi dinamica lor.

Iată cîteva exemple:

„Mie îmi plac scrierile istorice, pentru că în ele ni se vorbeşte despre faptele eroice ale strămoşilor noştri" (*G. D.*, clasa a III-a).

„Prefer cărţile istorice, pentru că în ele citesc despre viaţa poporului nostru, despre lupta lui pentru libertate" (*M.D.*, clasa a III-a).

„Tot timpul meu liber îl petrec nu numai cu jocul, ci mai ales citind cărţi despre viaţa oamenilor din alte ţări şi mai ales despre copii. Îmi pare rău că nu toţi copiii din lume sînt fericiţi" (*M.I.*, clasa a III-a). Răspunsuri asemănătoare ne-au dat toţi cei 23 de elevi care ne-au indicat preferinţa pentru cărţi cu conţinut istoric.

Şi faptul că elevii din clasa a III-a încep să se depărteze de basme ne dovedeşte că ei sînt interesaţi să cunoască adevărul legat de viaţă mai direct, îi interesează faptele, cu conţinutul şi consecinţele lor reale, redate într-o formă firească. „Îmi plac mai mult scrierile istorice — spune eleva B.C. — pentru că sînt adevărate şi pe înţelesul tuturor şi mai puţin basmele, în care ni se vorbeşte şi de lucruri care nu există".

Interesul elevilor din clasa a III-a pentru literatura care reflectă probleme concrete din viaţă este relevat şi de faptul că apare un număr foarte mare de amatori de fabule în care sînt satirizate defectele omeneşti şi din care ei pot scoate o învăţătură. De fapt, acesta este şi sensul în care elevii din clasa a III-a îşi justifică preferinţa.

De exemplu: „Îmi plac fabulele, pentru că din ele tragem învăţături bune pentru purtarea noastră" (*B.M.*, clasa a III-a). „Îmi plac fabulele pentru că, într-o formă plăcută, plină de haz, sînt criticate defectele unor oameni" (*F.D.*, clasa a III-a).

Sau: „Îmi place să citesc mai mult fabule, pentru că din ele îmi dau seama de multe defecte omeneşti şi trag o învăţătură" (*G.S.*, clasa a III-a).

Răspunsurile elevilor de mai sus nu numai că vădesc interes pentru problemele fabulei, ci şi faptul că s-a dezvoltat mult nivelul de înţelegere a acestor probleme. Bineînţeles că o astfel de înţelegere este condiţionată de creşterea nivelului cognitiv, precum şi a posibilităţii de a înţelege vorbirea figurată.

În clasa a IV-a apare un fenomen foarte curios. Creşte din nou preferinţa pentru basme, de 6 ori faţă de clasa a III-a.

În ancheta făcută de noi am găsit o explicaţie, şi anume aceea că elevii preferă basmele lungi, cu evenimente pasionante şi cu o formă bogată.

Scanned with OKEN Scanner

Iată un exemplu tipic în sprijinul afirmaţiei noastre :

„Prefer basmele cu Făt Frumos din lacrimă de M. Eminescu, pentru că în imagini fantastice ne este redată lupta poporului pentru eliberare. Mi-a plăcut mai ales pentru forma frumoasă în care este scris, pentru expresiile bogate cu care este presărat. Am simţit durerea adîncă a mamei lui Făt Frumos atunci cînd scriitorul ne spune că i-a ţesut fiului cămaşă din lacrimile ei. Parcă am văzut oamenii strînşi, şoşotind ca un „lan de grîu" în aşteptarea voinicului" (*C.H.*, clasa a IV-a).

Din exemplul de mai sus reiese că elevii revin la basme cu o mentalitate nouă, sădită pe acelaşi interes pentru descoperirea unor probleme de viaţă şi mai ales pentru trăirea unor emoţii artistice puternice.

Către clasa a VII-a interesul elevilor pentru basme şi povestiri scade, deşi nu dispare nici în clasa a VII-a.

În clasa a IV-a vedem că elevii se orientează tot mai mult spre opere literare variate : apare preferinţa pentru nuvelă, pentru scrierile geografice, ştiinţifice, pentru romane ştiinţifico-fantastice. Începe să scadă numărul fabulelor şi al povestirilor. Acest fapt ne dovedeşte că elevii doresc să cunoască cît mai mult problemele veridice ale vieţii, apar curiozităţi ştiinţifice.

Orientarea spre genuri literare variate se accentuează mai mult în clasele mai mari. Iată, de pildă, că în clasele *a V-a*, *a VI-a* şi *a VII-a*, în timp ce scade mai departe interesul pentru povestiri şi fabule, se dezvoltă preferinţa pentru nuvelă, care cuprinde probleme mai apropiate de viaţa elevului, personaje asemănătoare oamenilor cu care elevii vin în contact. De asemenea creşte interesul pentru scrieri istorice, geografice, ştiinţifice şi, în special, pentru romanele de aventuri. Creşterea considerabilă a interesului elevilor din clasa a V-a şi a VI-a pentru romanele ştiinţifico-fantastice este o mărturie că ei doresc să cunoască ştiinţa, dar într-o formă care să le placă, să le activeze imaginaţia. În romanele ştiinţifico-fantastice, elevii întîlnesc o bogăţie nesecată de fapte, un realism redat prin forma cea mai accesibilă imaginaţiei lor. Fantasticul din romane îi atrage cu atît mai mult, cu cît apare pe neaşteptate în legătură cu lucrurile cele mai obişnuite. La această vîrstă, copiii încep să mediteze asupra problemelor vieţii şi să-şi făurească visuri proiectate în viitor. Această înclinaţie este satisfăcută de romanele ştiinţifico-fantastice. Din răspunsurile elevilor reiese foarte bine acest fapt :

„Îmi place mult să citesc romane ca *Nebuloasa din Andromeda* de Efremov, pentru că ele ne duc gîndul în viitor, ne arată în imagini frumoase viitorul societăţii, al oamenilor, visul celor mai buni oameni ai societăţii noastre" (*C.P.*, clasa a VI-a).

„Cel mai mult îmi plac cărţile ca *Nebuloasa din Andromeda* atît pentru diversitatea ideilor şi a noţiunilor tehnice, cît şi pentru felul special în care Efrimov îşi închipuie că vor fi oamenii în viitor" (*D.L.*, clasa a VI-a).

Imaginile vii din romanele ştiinţifico-fantastice exercită asupra elevilor o influenţă puternică. Gîndirea este stimulată să activeze în înţelegerea problemelor reale care stau la baza imaginilor fantastice, iar setea de impresii noi, care am văzut că începe să se dezvolte este satisfăcută în modul cel mai legitim.

Scanned with OKEN Scanner

Prin romanele ştiinţifico-fantastice, ştiinţa începe să fie asimilată de către elevi pe nesimţite, fără efort. Ele sînt povestiri sugestive care folosesc puterea imaginilor pentru a lămuri tainele subtile ale gîndirii ştiinţifice din secolul nostru.

De asemenea, în clasele a V-a şi a VI-a creşte interesul elevilor pentru romanele cu caracter istoric-social, în care bate pulsul epocii noastre. Această orientare dovedeşte interesul pentru viaţa socială, pentru evenimente interesante, cu care elevii nu au venit niciodată în contact, dar de care aud vorbindu-se la orice pas, pentru evenimente istorice contemporane, pentru personalităţi de seamă. Din răspunsuri a reieşit un interes pentru operele care evocă Marele Război pentru Apărarea Patriei, pentru romanele în care se descrie viaţa poporului în trecut sau realizările prezente ale muncii pentru construirea socialismului, în care se descrie viaţa şi lupta altor popoare. Este vîrsta cînd elevii caută să cunoască toate aceste probleme pe toate căile. Este vîrsta cînd ei încep să se simtă membri ai unui colectiv, să fie legaţi de interesele colectivului. O influenţă mare în această direcţie o exercită organizaţia de pionieri în cadrul căreia elevii învaţă să cunoască mai adînc problemele vieţii sociale prin discutarea conţinutului diferitelor cărţi cu teme social-politice sau comentarea anumitor evenimente.

Răspunsurile elevilor la întrebările care se refereau la diferite genuri literare ne-au confirmat afirmaţiile noastre de mai sus. Iată ce ne spune elevul *G.D.*, din clasa a VI-a: „Prefer cărţile istorice, deoarece prin conţinutul lor pot cunoaşte oamenii adevăraţi şi lupta lor pentru construirea unei vieţi noi, a socialismului". „Îmi plac romanele ca *Omul îşi schimbă pielea* deoarece numai aşa mi-am putut da seama de eroismul comsomoliştilor şi comuniştilor în lupta pentru bine şi frumos" (*I.C.*, clasa a VI-a).

Sau: „Mă interesează mai mult romanele istorice pentru că găsesc în ele fapte de necrezut din trecutul de luptă al poporului nostru şi al partidului în ilegalitate. Citesc mereu şi de fiecare dată descopăr ceva nou, care mă face să văd ce greu a fost viaţa şi lupta oamenilor pentru traiul lor" (*G.H.*, clasa a VI-a).

Din aceste cărţi elevii îşi aleg eroii preferaţi şi, uneori, însuşirile acestora sînt luate drept exemple în viaţă:

„Alexei Meresiev este un adevărat erou, un om sovietic pe care moartea nu-l sperie şi greutăţile nu-l demobilizează. Aş dori să pot deveni şi eu un «om adevărat ca el»." (*G.S.*, clasa a VI-a).

Din tabelul nr. 2 se vede că în clasa a VII-a scade simţitor intersul pentru scrierile istorice. Credem că această scădere este determinată de apariţia unei preferinţe mari pentru romanele de aventuri şi de creşterea interesului pentru scrieri geografice şi ştiinţifice.

Din răspunsurile elevilor ne-am dat seama că scăderea interesului pentru scrieri istorice este cauzată şi de repulsia pe care o au pentru război. Unii dintre ei ne-au mărturisit:

„Nu-mi plac scrierile istorice pentru că sînt triste, cu război, cu oameni nenorociţi" (*D.F.*, clasa a VII-a).

Scanned with OKEN Scanner

Sau : „Prefer să citesc mai mult scrieri geografice sau de ştiinţă, care sînt pline de noutăţi. În ele oamenii sînt buni, preocupaţi de progres, de pace, nu de război, ca în scrierile istorice" (*S.C.*, clasa a VII-a).

Socotim pozitivă orientarea spre cărţi în care omul este vesel, optimist, un sol al păcii, dar credem că aceşti elevi greşesc în aprecierea făcută scrierilor cu conţinut istoric care sînt cu atît mai valoroase, cu cît descriu mai viu lupta neînfricată dusă de om pentru pace şi dreptate. În acest gen de romane, elevii întîlnesc probleme care oglindesc munca oamenilor, idealurile lor, probleme de etică socialistă care reflectă relaţiile dintre indivizi şi societate. Prin citirea romanelor social-politice, elevii îşi pot da seama că toate conflictele puternice se soldează prin triumful dreptăţii. Astfel li se formează elevilor o viziune clară de ansamblu, asupra dialecticii fenomenelor sociale, a legilor vieţii, dezvăluite prin intermediul esenţei umane a personajelor.

Creşterea preferinţelor pentru cărţile geografice şi ştiinţifice indică de asemenea o lărgire a orizontului intereselor de cunoaştere, condiţionată atît de caracterul obiectelor de învăţămînt, cît şi de pătrunderea elevilor mai adînc în problemele vieţii.

Un salt îl înregistrează interesul elevilor pentru cărţile de aventuri. Din tabelul expus de noi se vede că interesul pentru romanele de aventuri creşte foarte mult de la clasa a V-a — unde găsim un număr de 15 indicaţii — , la clasa a VII-a, unde întîlnim 79 de indicaţii.

Predilecţia elevilor spre cărţi de aventuri îşi găseşte explicaţia în înseşi particularităţile acestei vîrste. Acum şcolarul este atras de tot ceea ce reprezintă noul, ineditul, simte bucuria de a trăi, dar de a trăi puternic bucurii nemăsurate, senzaţionalul. Toate acestea sînt dovezi ale dragostei de viaţă, ale curiozităţii, ale optimismului lor.

„Citesc mai ales cărţi de aventuri pentru că sînt pline de senzaţii, pline de viaţă, cu descoperiri noi, cu lupte senzaţionale, în care învinge întotdeauna cei curajoşi şi drepţi". (*Z.A.*, clasa a VII-a).

„Aş dori să se editeze cît mai multe cărţi de aventuri, cu zboruri îndrăzneţe în cosmos, cu descoperiri noi, cu probleme senzaţionale". (*N.G.*, clasa a VII-a).

Sînt şi cazuri în care elevii se lasă atraşi de aventura ieftină. Astfel, am întîlnit elevi care citesc cărţi din „Colecţia de 15 lei" sau romane poliţiste. Acest fenomen se produce atunci cînd dragostea de viaţă, dinamismul elevilor, curiozitatea şi interesul lor nu sînt îndrumate de către adulţi şi intră pe un făgaş periculos. Elevii de această vîrstă nu-şi dau seama de influenţa negativă a romanelor poliţiste şi a romanelor din colecţia „15 lei". Aceste „romane de celuloză", cum le numeşte scriitorul japonez Take Shi Kaiko, sînt produse specifice unei epoci de decadenţă socială dinaintea revoluţiei socialiste. În ele elevii întîlnesc exemple periculoase de criminali, scene de violenţă, violuri, senzaţii josnice, primitive, tot ce poate înjosi noţiunea de om. Este evident pericolul pe care îl reprezintă citirea unor astfel de cărţi de către elevi.

Cheia care închide pentru totdeauna porţile de intrare pe terenul periculos al literaturii decadente există în mîinile educatorilor.

Scanned with OKEN Scanner

Cu cît profesorii şi părinţii supraveghează mai mult lectura elevilor, cu cît ştiu să-i facă pe elevi să vadă mai bine părţile frumoase, interesante ale operelor indicate, cu atît mai mult aceştia prezintă interes pentru o literatură de valoare.

Producţia literară neglijată de către elevi este în special poezia, mai ales cea cu predominanţă lirică.

Din răspunsurile elevilor s-au desprins două cauze determinante ale indiferenţei faţă de poezie. Una din aceste cauze este aceea că poezia nu are o acţiune bogată, ca naraţiunea în proză.

Iată cîteva exemple :

„Nu-mi plac poeziile pentru că mă plictisesc. Nu au viaţă" (*N.I.*, clasa a IV-a).

„Nu-mi plac poeziile pentru că nu au acţiune" (*D.M.*, clasa a V-a). O altă cauză indicată direct de către elevi este aceea a neînţelegerii problemelor poeziei :

„Nu citesc poezii pentru că nu le înţeleg pe toate" (*M.D.*, clasa a III-a).

„Nu-mi plac poeziile pentru că atunci cînd le citesc nu prea ştiu despre ce este vorba în ele" (*S.S.*, clasa a IV-a).

Dacă unii elevi din clasele a II-a şi a III-a citesc poeziile mai ales pentru muzicalitatea lor, la cei mai mari dispare însă acest interes şi ei vor să cunoască fondul de probleme. Neputînd descoperi aceste probleme, elevii renunţă să citească poeziile.

Ambele situaţii demonstrează că poezia este mai greu de înţeles decît proza, deoarece arhitectura ei rezultă din sinteze, din idei care ajung la concentraţia simbolurilor. Faptele evocate în poezie sînt sensibilizate artistic într-o gamă de valori etice şi de sentimente. Densitatea poeziei este greu de pătruns pentru că rezultă din fuziunea caracteristicelor proprii personalităţii poetului, ceea ce dă, în genere, originalitatea poeziei, cu problemele vieţii pe care le cîntă, cu umanitatea către care îşi orientează versul. Poezia este o creaţie complexă care se adresează nu numai afectivităţii, ci şi gîndirii, pentru a descoperi intenţiile şi sentimentele poetului şi a le înţelege ca ecou al unei orînduiri sociale. Şi cu cît sînt redate toate aceste idei şi sentimente printr-o perdea mai fină de imagini, cu atît analiza poeziei este mai dificilă.

Reflectarea realităţii în forma specifică poeziei devine accesibilă elevilor pe măsură ce creşte nivelul percepţiei artistice, care permite înţelegerea problemelor creaţiei poetice. De asemenea înţelegerea poeziei este determinată de experienţa de viaţă a elevilor, necesară pătrunderii mesajului literar, şi de îndrumarea educativă în acest sens.

Nicăieri nu este mai vizibilă lipsa de îndrumare a elevilor decît în acest gen literar. Nu este de mirare că întîlnim şi printre adulţi, chiar printre profesori, pe unii cărora nu le place poezia sau o citesc superficial, dacă le cade în mînă. L.N. Tolstoi, în însemnările sale, scria :

„Poezia este un foc care se aprinde în sufletul omului. Flăcările lui se ridică înalte, el dă căldura şi lumină. Unii simt pojarul, alţii doar căl-

Scanned with OKEN Scanner

dura, unii nu văd decît lumina, iar alţii nici atît"[1]. Cei ce nu văd nimic în poezie sînt cei care, ca şi elevii despre care am vorbit, nu au primit o educaţie în acest sens, nu au fost învăţaţi să vadă, nu li s-a arătat ce trebuie să vadă.

Dezvoltarea posibilităţilor de percepere a poeziilor este o problemă foarte importantă în predarea literaturii, deoarece poezia nu este o „căutare de silabe care bat la barierele necunoscutului şi incognoscibilului", cum o consideră poetul american Carl Sandburg, ci o reflectare estetică a naturii. Citirea ei dezvoltă imaginaţia creatoare, ridică, în general, nivelul perceperii estetice a operelor literare şi contribuie, în consecinţă, la realizarea educaţiei estetice.

În general, cercetările făcute de noi ne-au dovedit o dezvoltare mare a interesului pentru citit de la clasa a II-a pînă la clasa a VII-a. Diversitatea literaturii citită de către elevi este un efect al orientării multilaterale spre problemele vieţii sociale şi naturale, un efect al activităţii educative şcolare, precum şi al influenţelor extraşcolare, ca: radioul, cinematograful, teatrul etc. Aceste influenţe se resimt chiar şi în modul de percepere a literaturii, nu numai în varietatea ei, deoarece între aceste două fenomene există o legătură dialectică, o influenţare reciprocă şi o dezvoltare concomitentă.

Întrucît interesul elevilor pentru literatură se oglindeşte şi în cantitatea cărţilor citite de ei, am făcut o scurtă anchetă în acest sens. Iată rezultatele obţinute:

Cîte cărţi citeşte în medie un elev pe lună

Clasa a II-a	Clasa a III-a	Clasa a IV-a	Clasa a V-a	Clasa a VI-a	Clasa a VII-a
4,3	5,2	6	8	5,3	7

Vedem că de la clasa a II-a pînă la clasa a V-a aproape se dublează numărul de cărţi citite de către un elev pe o lună. În clasa a VI-a scade, pentru ca să crească iarăşi în clasa a VII-a. Creşterea volumului de lectură spre clasa a V-a se explică atît prin dezvoltarea intereselor pentru citit şi pentru diverse probleme, cît şi prin faptul că, pe măsură ce se consolidează deprinderea de a citi independent şi de a înţelege conţinutul literaturii, apare posibilitatea de a citi mai mult în timp mai scurt.

Scăderea numărului de cărţi citite în clasa a VI-a se explică prin faptul că acum elevii citesc opere mai mari, de sute de pagini. Scăderea volumului ar fi doar aparentă. Pe măsură ce elevii îşi însuşesc deprinderea de a citi şi a înţelege mai repede o operă, apare în clasa a VII-a posibilitatea de a cuprinde mai multe cărţi.

Din discuţiile purtate cu profesorii şi din analiza rezultatelor obţinute de către şcolari la învăţătură a reieşit că volumul prea mare al lecturii nu trebuie să ne bucure (mai ales în situaţia anumitor elevi), după

[1] Citat din L. N. Tolstoi, *Despre munca literară*, Ed. Cartea rusă, „Mica bibliotecă critică", nr. 52, 1958, p. 33—34.

cum nu poate să ne bucure nici lipsa de interes față de lectură. Se observă la elevii care citesc prea mult o neglijare a îndatoririlor școlare, întrucît nu au timpul efectiv necesar pentru îndeplinirea acestora. De altfel, la elevii care citesc prea multe cărți se observă o tendință de superficialitate care este foarte dăunătoare, întrucît, cu tot volumul mare al lecturii, percepția artistică se dezvoltă lent.

Considerăm că, în ceea ce privește volumul lecturii elevilor, acesta nu trebuie să depășească patru cărți pe lună, dar citirea lor să fie îndrumată, controlată. În acest fel se pot crea condiții favorabile dezvoltării perceperii și înțelegerii literaturii și poate fi asigurată influența educativă a acesteia.

CONCLUZII GENERALE

1. Perceperea și înțelegerea literaturii sînt procese complexe de cunoaștere, care se dezvoltă în ontogeneză. Dezvoltarea lor implică o serie de condiții speciale:

a) În primul rînd este necesară constituirea unei experiențe concrete de viață, care să permită înțelegerea faptelor descrise în opera literară și a ideilor care reies din aceasta. I.M.Secenov a arătat în operele sale filozofice și psihologice că orice idee, oricît ar fi de abstractă, este un ecou al existenței, a ceea ce se întîmplă în realitate. Ideea este o experiență cu diferite trepte de generalizare. Din această cauză ea nu poate fi înțeleasă decît atunci cînd premisele ei există în experiența individului. Lipsa de experiență necesară în înțelegerea ideilor din opera literară condiționează fie perceperea eronată, fie o percepere superficială a acțiunii, o memorare a faptelor fără a fi prinsă semnificația lor.

b) O altă condiție esențială în dezvoltarea perceperii și înțelegerii operei este însușirea de către elev a unei experiențe în domeniul cunoașterii literaturii. Operele literare nu sînt copii mecanice ale vieții, ci o formă de cunoaștere estetică a acesteia, o dezvăluire artistică a ei. Dezvoltarea experienței în domeniul literaturii ajută pe elev să cunoască problemele care stau la baza unei opere. Am văzut că elevii se deprind treptat să descopere fenomenul literar, cu funcția lui de generalizare a realității în imagini artistice și unele aspecte ale personalității scriitorului, oglindite mai ales în stilul propriu acestuia. Fără însușirea unei experiențe în acest sens, perceperea și înțelegerea operei este limitată, valoarea educativă a literaturii este redusă.

c) O condiție esențială în efectuarea proceselor de percepere și înțelegere a literaturii este dezvoltarea emoției artistice. Emoția estetică nu este o calitate înnăscută, ci se formează în procesul citirii literaturii. Ea nu este identică cu emoția limitată, cu trăirile situative întîlnite de noi în primul și în al doilea stadiu de dezvoltare a perceperii literaturii de către elevi. Emoția situativă este o reacție față de întîmplările descrise în operă, în timp ce emoția artistică constituie o atitudine față de scrierea literară. Emoția estetică se bazează pe capacitatea de apreciere a valorii operei literare. Ea presupune priceperea de a cunoaște, a înțelege și a simți frumu-

Scanned with OKEN Scanner

seţea operei, oglindită în ideile care stau la baza ei şi în estetica formei de execuţie. Dezvoltarea emoţiei artistice, necesară în perceperea şi înţelegerea literaturii, se realizează lent, deoarece ea necesită o intensă activitate conştientă.

d) A patra condiţie care influenţează procesele de percepere şi înţelegere a literaturii este dezvoltarea nivelului vorbirii în aşa fel încît acesta să permită elevului citirea cu uşurinţă a operei şi înţelegerea expresiilor literare întrebuinţate de autor, în scopul transmiterii ideilor şi sentimentelor analoge celor încercate de el în procesul de creaţie. Posedînd mijloacele bogate ale vorbirii literare, elevul poate înţelege specificul stilului propriu autorului şi puterea lui de evocare.

Dezvoltarea limbii literare a elevilor am văzut că se realizează la început prin imitaţie verbală — reproducerea exactă a expresiilor întrebuinţate de scriitor — apoi prin prelucrarea conştientă a expresiilor literare de către elev.

2. Cele cinci nuanţe diferenţiate analizate de noi în studiul de faţă constituie stadii diferite de dezvoltare a procesului de percepere şi înţelegere a literaturii de către elevii din clasele a II-a — a VII-a, influenţate de condiţiile expuse mai sus. Evoluţia se observă prin faptul că există o determinare între aceste stadii. Aşa cum a reieşit din expunerea şi analiza datelor obţinute de noi, acumulările cantitative proprii unui stadiu determină apariţia unei faze superioare, care, la rîndul ei, va reacţiona în continuare.

Veriga care marchează trecerea spre percepţia artistică a operelor literare este stadiul al III-lea, cînd se constituie o orientare, atît asupra conţinutului operei, cît şi asupra formei, ceea ce determină şi apariţia elementelor de afectivitate artistică. Forma superioară de percepere şi de înţelegere a literaturii o întîlnim la elevii care fac parte din stadiul al V-lea, în care se realizează cunoaşterea faptelor descrise în opera citită, sensul lor, legătura lor cu realitatea, precum şi rolul operei literare în instruirea şi educaţia oamenilor.

În clasele a II-a — a VII-a nu se constituie încă o percepere şi o înţelegere a operei în toată bogăţia ei, care rezultă nu numai din ideile de bază ci şi dintr-o serie de „virtualităţi nepotenţate, dar gata de realizare”[1], sensuri insuficient precizate de către autor : „O operă este întotdeauna mult mai bogată decît crede sau vrea creatorul ei”[2]. Ea cuprinde o serie de sensuri ascunse care îi dau trăinicia în timp, întrucît se pot activa treptat, în conformitate cu cerinţele timpului.

Evident că descoperirea acestor sensuri ascunse necesită o diferenţiere extrem de fină în percepţie. În clasele a II-a — a VII-a nu s-au dezvoltat condiţiile necesare unei astfel de diferenţieri fine.

3. Caracterizarea personajelor literare de către elevii din clasele a II-a — a VII-a se dezvoltă în strînsă legătură cu înţelegerea acţiunilor şi a semnificaţiilor acestora. Astfel, se face trecerea de la perceperea generalizată a eroilor literari la diferenţierea însuşirilor particulare şi a celor intrinsece, tipice. O astfel de percepere face posibilă clasificarea persona-

[1] M. Ralea, *Scrieri din trecut. — În literatură*, E.S.P.L.A., Bucureşti, p. 128.
[2] *Ibidem.*

jelor, oricît de variate ar fi, în tipuri umane specifice. Posibilitatea generalizării personajelor sub forma caracterizărilor tipice se întîlneşte în stadiul al V-lea analizat de noi, cînd elevii fac şi generalizări asupra întregii opere.

Se observă un progres şi pe linia raportului dintre caracterizare şi personajul considerat. Astfel, elevii trec de la o caracterizare limitată în înţeles şi extensie la alta mai precisă şi bogată, a cărei sferă include cît mai multe din însuşirile personajului vizat. De la caracterizări formale, după aspect exterior şi fapte simple, care se aplică numai unei părţi a personajului considerat, elevii trec (în stadiul al V-lea) la caracterizări după acţiuni complexe, din care reies importante însuşiri de caracter. Cu aceasta, caracterizarea cuprinde nu numai complexul personajului, ci se extinde la categoria umană pe care o reprezintă.

În clasele a II-a — a VII-a se dezvoltă posibilitatea de a stabili relaţii complexe între personajele literare. Am văzut că, din acest punct de vedere, la început (în stadiul al II-lea) elevii, stabilesc relaţii simple între personaje, bazate pe contiguitate, în stadiul al treilea apar relaţii de asemănare (evocarea unui personaj determină şi reproducerea altuia asemănător), pentru ca în stadiul al cincilea descris de noi relaţiile dintre personaje să se complice, în sensul că ele sînt puse unul în faţa altuia, se ciocnesc, se luptă, învinge sau sînt învinse. Acum personajele se asociază prin însuşirile lor contrastante, care provoacă lupta dintre ele. Stabilirea unui sistem de relaţii prin contradicţie demonstrează că are loc o restructurare atît în ce priveşte cunoştinţele elevilor despre opera citită, cît şi a experienţei anterioare, necesare cunoaşterii operei.

Puterea de reprezentare a personajelor pe baza faptelor şi a comportării lor are la bază cunoaşterea unor tipuri umane corespunzătoare, întîlnite în viaţă. La rîndul ei, cunoaşterea personajelor literare ajută la adîncirea experienţei concrete a elevului, în sensul recunoaşterii în imensa varietate a fiinţelor umane a unor personaje tipice, întîlnite în operele citite.

4. Aprecierea valorii operei literare se constituie în procesul de percepere şi de înţelegere a literaturii de către elev. Ea constă în efectuarea unui proces de reflectare conştientă asupra tuturor cunoştinţelor despre operă, o analiză a aspectelor particulare şi o generalizare a esenţialului din fapte, idei, expresie literară, sentimente etc. Deşi opera are o valoare obiectivă în raport cu cerinţele de creaţie specifică ei, elevii din a doua categorie analizată de noi fac aprecieri subiective, raportate la propriile lor interese. Pe măsură ce se dezvoltă capacitatea de percepere a literaturii şi se îmbogăţesc cunoştinţele elevilor în acest domeniu, apar criterii obiective de apreciere a operei. Deşi obiective, aprecierile sînt limitate ca extindere chiar şi în ultimul stadiu analizat de noi.

Recomandăm ca în şcoală să se facă analiza operelor citite de către elevi nu numai în sensul evidenţierii conţinutului şi a formei literare, ci şi a felului în care opera corespunde cerinţelor literaturii. Elevii să cunoască unele aspecte ale muncii de creaţie a autorului, din viaţa lui, deoarece cunoaşterea acestor aspecte ajută la cunoaşterea operei. De asemenea socotim că este deosebit de eficientă comparaţia între operele citite de elevi, pentru a se sublinia calităţile lor. Comparaţia între diverse opere este recomandată şi pentru stabilirea diferenţelor de gen între diverse scrieri literare.

Scanned with OKEN Scanner

5. Din clasa a II-a pînă în clasa a VII-a se dezvoltă orientarea spre diverse genuri literare sub influenţa intereselor de cunoaştere, atît pentru diversele aspecte ale vieţii, cît şi pentru literatură în genere. Lipsa de orientare asupra genului liric (în special asupra poeziei lirice) este efectul unei insuficiente îndrumări educative în perceperea şi înţelegerea imaginilor complexe, a exprimării concentrate, specifice genului liric.

Cantitatea de scrieri literare citite de către elev ajută la dezvoltarea perceperii şi înţelegerii literaturii numai atunci cînd ele sînt distribuite raţional, astfel încît să fie posibilă aprofundarea celor citite.

La unii elevi care citesc un volum mare de opere se observă o tendinţă spre superficialitate, de citire haotică a tot ceea ce le cade în mînă, indiferent dacă scrierile literare au sau nu o valoare. Această tendinţă este foarte dăunătoare. Ea poate constitui calea spre formarea unui om superficial sau chiar a unui om otrăvit de absurdităţile unei literaturi fără valoare. Pentru a feri pe elevi de influenţele negative ale unei literaturi proaste, este necesară o îndrumare permanentă a lecturii în şcoală şi în afara şcolii.

În acest fel, valoarea literaturii va influenţa nu numai nivelul perceperii şi al înţelegerii operei citite, ci şi nivelul general de dezvoltare a elevului, educaţia sa morală şi estetică. Literatura este o formă ideologică care contribuie la dezvoltarea personalităţii omului nou. V. I. Lenin, în articolul *Organizaţia de partid şi cultura de partid* scria: „Literatura trebuie să devină o parte integrantă a cauzei generale a proletariatului"[1]. în acelaşi sens, noul Program al P.C.U.S. subliniază misiunea educativă a literaturii de a sluji, prin mijloace proprii, dezvoltarea morală a oamenilor. Desigur că această misiune măreaţă, pătrunsă de un înalt umanism, poate fi realizată în şcoală prin atenţia profesorilor faţă de ceea ce citesc elevii şi prin îndrumarea minuţioasă a felului cum citesc.

BIBLIOGRAFIE

1. V. I. Lenin, *Despre cultură şi artă*, E.S.P.L.P., Bucureşti, 1957.
2. Botkovici I. A., *Основной недостаток преподавания литературы и пути его преодоления*. „Литература в школе", 1959, nr. 6.
3. Cirkovskaia T. V., *Один из приемов изучения биографии писателя в VII классе*. „Литература в школе", 1959, nr. 5.
4. Dubrovina L. V., *Literatura pentru copii în lumina sarcinilor educaţiei comuniste*, în Anal. Rom.-Sov., seria Pedagogie-Psihologie, 1953, nr. 1.
5. Lipkina A. I., *Взаимодействие образа и слова в работе над учебным текстом*. Изв. A.П.Н., R.S.F.S.R., 1954, nr. 61.
6. Ralea M., *Scrieri din trecut — În literatură*, E.S.P.L.A., Bucureşti, 1957.
7. Sedih M. N., *Опыт объективного изучения представлении учащихся о литературных героях*, în „Voprosî psihologhii", 1960, nr. 4.
8. Soriano M., *Les livres pour enfants*, în „Enfance", 1959, nr. 5.
9. — *Les livres pour enfants*, în „Enfance", 1960, nr. 3.
10. Teplov B. M., *Об объективном методе в психологии*, în „Советская педагогика", 1952, nr. 7 „Contemporanul" nr. 37 din 15 sept. 1961.
11. L. N. Tolstoi, *Despre munca literară*, Cartea rusă, „Mica bibliotecă critică", 1958, nr. 52.

[1] V. I. Lenin, *Despre cultură şi artă*, E.S.P.L.P., Bucureşti, 1957, p. 50.

Scanned with OKEN Scanner

DEZVOLTAREA SENSIBILITĂȚII CROMATICE LA ELEVII CLASELOR I—XI

DE

U. ȘCHIOPU, T. GHIMPU, A. TURCU, M. GÎRBOVEANU, P. CONSTANTINESCU și S. BULGĂREA

Sensibilitatea cromatică constituie unul dintre aspectele importante ale sensibilității vizuale. Ochiul [1], organul sensibilității cromatice, este cel mai perfect organ de simț. Avînd o conformație anatomică foarte complicată, ochiul, acest minunat „aparat fotografic", poate reflecta însușirile numeroase ale obiectelor și fenomenelor ce-l înconjură pe om, informînd instanțele nervoase superioare asupra volumului, structurii materiale, mărimii suprafeței, distanței, direcției, culorii, luminozității, formei și mișcării lor.

Se poate afirma că, alături de tact, vederea este funcția prin care se obțin cele mai numeroase și mai importante informații asupra celor mai diverse caracteristici și modificări ale mediului ambiant.

Particularitățile sensibilității ochiului uman s-au dezvoltat în procesul muncii și al diferitelor feluri de îndeletniciri sociale (arta etc.). Din această cauză, acuitatea vizuală și acuitatea cromatică au devenit foarte fine la om. Orice persoană poate determina mărimea relativă a obiectelor, indiferent de distanța la care s-ar afla (constanța de mărime) sau culoarea lor relativă (indiferent de variațiile de luminozitate) etc. Undele electromagnetice, care provoacă senzațiile vizuale de lumină și culoare sînt cuprinse între 4 000 și 8 000 Å (angströmul este a 10 000-a parte dintr-un micron). Universul cromatic vizual al omului este relativ restrîns dacă ne referim la sectorul din spectrul undelor electromagnetice la care ochiul reacționează funcțional [2]. Totuși, în cadrul capacităților fiziologice, ochiul uman

[1] Ochiul, organul senzorial receptor, constituie partea periferică a analizatorului vizual (conform terminologiei pavloviste) și face parte din categoria analizatorilor exteroceptori (adică a analizatorilor externi), fiind unul dintre cei doi telereceptori pereche (analizatori de distanță) ai organismului uman.

[2] Omul însă a inventat instrumente perfecționate, care măresc sensibilitatea sa vizuală chiar pînă la peste un milion de ori (microscopul electronic, telescopul etc.).

Scanned with OKEN Scanner

poate atinge performanţe mari. Este cunoscut din acest punct de vedere faptul că lucrătorii din domeniul coloranţilor textili pot determina şi diferenţia adeseori zeci de nuanţe de negru sau de orice culoare, la fel şi pictorii. De asemenea sînt cunoscute cazurile de performanţe de prag minimal şi maximal cromatic în diferite profesiuni.

Dezvoltarea mare a sensibilităţii cromatice la anumiţi oameni, datorită cerinţelor profesionale specifice, arată că sensibilitatea vizuală cromatică este educabilă, perfecţionabilă, că se supune legilor dezvoltării. Date fiind toate acestea, este pe deplin justificată o cercetare asupra dezvoltării sensibilităţii cromatice în ontogeneză.

★

În genere, în fiziologie şi în psihologie problemele sensibilităţii cromatice au fost studiate cu mult interes. S-a făcut disecţia anatomică a tuturor părţilor componente ale acestui important organ de simţ. Studiindu-se cele 7 [1] straturi de celule şi fibre nervoase ale retinei (ţesut nervos receptor al nervului optic) s-a constatat că structura acestuia este asemănătoare cu aceea a stratificaţiei din părţile cele mai evoluate ale creierului [2].

Fiziologic, s-a încercat să se depisteze unele capacităţi funcţionale ale formaţiunilor anatomice retiniene (Schultz în 1866 s-a referit pentru prima dată la funcţiile vizuale diferite ale conurilor şi bastonaşelor din retină). Pe această cale s-a reuşit să se explice complicatul fenomen al vederii cromatice şi acromatice. N. şi V. Fedorov au studiat curba sensibilităţii cromatice (se mai numeşte şi curba de vizibilitate a energiei radiale) în condiţii de vedere conică pură [3] (vederea conică este cromatică şi se realizează ca vedere diurnă, spre deosebire de vederea crepusculară, necromatică, care se efectuează cu ajutorul aparatului aferent, format din bastonaşe).

În legătură cu procesele biochimice care au loc în retină, în procesul vederii colorate există o serie de ipoteze, cum ar fi de pildă, ipoteza tricromatică emisă încă în 1756 de Lomonosov şi dezvoltată de Helmholtz, Jung şi Lazarev sau ipoteza lui Hering. Teoria tricromatică susţine că elementele retiniene sînt de trei feluri, corespunzînd celor trei culori fundamentale (roşu, verde, violet) fiecare reacţionînd în mod diferit la diferite lungimi de undă, dînd senzaţia de saturaţie, luminozitate etc. Ipoteza lui Hering consideră că în elementele retiniene există substanţe speciale care se descompun sub influenţa diferitelor lungimi de undă, desimilîndu-se sau asimilîndu-se. Încă în zilele noastre nu s-au putut efectua cercetări care să explice satisfăcător fenomenele biochimice şi biofiziologice ale vederii colorate. Cert este însă faptul că sensibilitatea cromatică este foarte dezvoltată la om.

★

[1] La care se adaugă un strat de celule pigmentare şi două membrane de susţinere, din care cauză mulţi autori consideră că e vorba de 10 straturi.

[2] Vezi M. Steriade, *Activitatea creierului*, Ed. ştiinţifică, Bucureşti, 1959, p. 159—173.

[3] Vezi L. A. Andreev, K. M. Bîkov etc., *Manual de fiziologie*, Ed. de stat pentru literatură medicală, 1950, p. 668.

Scanned with OKEN Scanner

Paralel cu cercetările care vizau problemele naturii vederii cromatice și acromatice, au existat o serie de cercetări asupra variabilității individuale a vederii colorate. Cercetări în acest sens au elaborat atît fizicieni cum a fost Charpantier, cît și oftalmologi (Perinaud) și fiziologi (Kries).

După ce a fost inventat fotometrul, s-au făcut o serie de studii vizînd unele aspecte sau probleme ale dezvoltării sensibilității vizuale. În ultimii 30—40 de ani, au apărut cercetări interesante în această problemă. În seria acestor cercetări, mai cunoscute sînt cele ale lui Lowy (1931), Ives de Grand (1953), Daujon, Galifons și Pieron D. Jude (1940), Ivanoff (1947) etc. În aceste cercetări s-au subliniat prezența unor constante ale sensibilității vizuale și anumiți coeficienți de proporționalitate în dezvoltarea sau lipsa sensibilității față de unele culori sau față de altele. Cu toate că rezultatele obținute conțin unele date interesante, cercetările occidentale în problemele sensibilității cromatice sînt dominate de un spirit anatomist îngust și se sprijină, în genere, pe teoria capacităților înnăscute ale sensibilității vizuale, ignorîndu-se rolul exercițiului și al educației senzoriale vizuale, neglijîndu-se problema dezvoltării capacităților de diferențiere cromatică la copil și adult. Orientarea tot mai vădită spre depistarea anomaliilor vizuale și cromatice, de conținut propriu se înlocuiește cu cazuistică patologică sau defectologică.

Așa se face că una din cele mai importante probleme, aceea a „dezvoltării ontogenetice vizuale" (cromatice), a rămas insuficient studiată.

Cu totul opus acestui punct de vedere, cel al fiziologilor și psihologilor sovietici prezintă un interes deosebit prin faptul că realizează referiri permanente la aspectele de perfecționare funcțională în sensibilitatea vizuală. Dintre cercetările psihologilor sovietici remarcăm studiile lui Dobrîni, Kekceev, Bogoslavski, Kravkov etc.

Bazîndu-se pe teoria pavlovistă cu privire la analizatori[1] și pe intercorelația dintre cele două sisteme de semnalizare, cercetările sovietice în problemele sensibilității cromatice se caracterizează și prin orientarea evidentă spre surprinderea rolului celui de-al doilea sistem de semnalizare în perfecționarea capacității de diferențiere a perceperii culorilor și nuanțelor. Din acest punct de vedere, s-au obținut interesante rezultate în cercetările asupra corelației dintre perceperea și denumirea culorii (în primii ani ai copilăriei), cercetări făcute de Istomina. Cercetătoarea sovietică a constatat că în perioada preșcolară copiii ajung deja să denumească o mare parte a culorilor și cîteva nuanțe[2].

Noi ne-am propus să prezentăm în lucrarea de față rezultatele obținute în studiul dezvoltării sensibilității cromatice și al capacităților de verbalizare a culorilor și nuanțelor de către copii de la 7 la 17—18 ani, adică pe tot parcursul anilor de școală (clasele I—XI), presupunînd că progresele înregistrate se datorează în foarte mare măsură diverselor forme de activități și îndeletniciri din școală.

---

[1] Ochiul ca receptor al analizatorului vizual realizează doar o analiză și o diferențiere grosolană a însușirilor optice ale obiectelor; de-abia la nivelul activității nervoase superioare (nucleul central cortical al analizatorului vizual) are loc analiza și sinteza superioară.

[2] Copiii denumesc mai ales acele nuanțe pentru care există în limbă cuvinte separate; de pildă, pentru o anumită nuanță de roșu deschis există în limba romînă cuvîntul „roz".

Scanned with OKEN Scanner

În sarcinile cercetării noastre au stat cîteva probleme, şi anume:

1. Determinarea cantitativă a dezvoltării sensibilităţii cromatice a copiilor după 7 ani (deci în perioada micii şcolarităţi, a pubertăţii şi a adolescenţei). Din punct de vedere ştiinţific prezintă interes lămurirea problemei dezvoltării concomitente sau diferite pentru fiecare culoare, a sensibilităţii cromatice.

2. În al doilea rînd, am urmărit experimental felul în care se modifică ontogenetic pragul minimal la diferite culori.

3. În acelaşi timp am urmărit şi modificările ontogenetice ale pragurilor diferenţiale la una şi aceeaşi culoare cu intensitate (luminozitate) diferită[1].

4. Paralel cu determinarea modificărilor ontogenetice ale sensibilităţii cromatice ne-a interesat felul cum se dezvoltă la copil şi adolescent cîmpul vizual cromatic.

5. În sfîrşit, cercetarea noastră a avut în atenţie felul cum evoluează capacitatea de denumire a culorilor şi nuanţelor la şcolarii mici, mijlocii şi mari.

Din punct de vedere teoretic, cercetarea noastră a urmărit să realizeze o contribuţie la problema generală a dezvoltării ontogenetice a sensibilităţii cromatice.

METODA DE CERCETARE

Experimentele s-au efectuat în trei etape, în mod individual, cu 80 de elevi (20 din clasa I, 20 din clasa a IV-a, 20 din clasa a VII-a şi 20 din clasa a XI-a). Subiecţii au fost aleşi din fiecare clasă fiind evitaţi cei care prezentau defecte evidente de vedere (purtau ochelari). În decursul cercetării a fost folosit un fotometru[2] şi un perimetru al culorilor de tip obişnuit.

În prima etapă experimentală s-a cercetat capacitatea de a denumi verbal diverse culori vizionate la fotometru (11 culori). Subiecţii au fost puşi în situaţia de a face determinări comparative şi diferenţieri de trei nuanţe ale aceleiaşi culori şi de a elabora diferite asociaţii cromatice. În această etapă experimentală s-a studiat în special dezvoltarea sistemului de verbalizare cromatică şi corelaţia dintre creşterea sistemului de diferenţiere în dezvoltarea sensibilităţii cromatice şi transpunerea diferenţierilor din sistemul verbal (al doilea sistem de semnalizare).

În a doua etapă experimentală s-au făcut cercetări fotometrice în vederea determinării modificărilor ontogenetice ale pragului minimal cromatic şi ale celui experimental. Prin aceste experimente s-a urmărit stabilirea şi analiza curbei de dezvoltare ontogenetică a sensibilităţii vizuale.

În etapa a treia experimentală a fost cercetat cîmpul vizual cromatic pe dimensiunea orizontală (dreapta-stînga) şi verticală (sus-jos) cu ajutorul unui perimetru al culorilor.

---

[1] După cum se ştie *culorile cromatice* se pot diferenţia din punctul de vedere al luminozităţii, al tonului cromatic şi al saturaţiei.

[2] Fotometrul tip IOR 1960 dispune de un ecran de luminozitate de 100 de diviziuni, 11 filtre colorate: 3 roşii (diferite), 3 verzi, 3 albastre, 2 galbene şi o lumină albă (provenită direct de la becul electric).

Scanned with OKEN Scanner

Prin aceste cercetări am urmărit determinarea dezvoltării ontogenetice a formei și mărimii perimetrului vederii colorate.

★

Pentru facilitarea expunerii, vom începe cu analiza rezultatelor obținute în etapa cercetării pragului minimal și diferențial.

Proba experimentală s-a desfășurat în felul următor:

Experimentatorul aranja indicatorul pentru o anumită culoare (din cele cuprinse în experiment) la diviziunea zero și apoi deschidea încet fanta care delimitează fasciculul luminos, pînă în momentul în care elevul indica apariția abia perceptivă a culorii respective, pe care o denumea. Pentru ca delimitarea pragului minimal să fie cît mai riguroasă, se intensifica luminozitatea culorii și apoi se reducea iluminarea ei pînă la ultima sesizare a subiectului. Se obținea astfel un control al valorii pragului minimal cromatic la una și aceeași culoare în două condiții diferite, ceea ce ne-a permis o calculare a mediei sale individuale.

În continuare s-a efectuat operația descrisă mai sus, privind de astă dată potrivirea aceleiași intensități și saturații cromatice la cele două jumătăți ale cercului cromatic — pe rînd la diviziunea a 3-a a fotometrului, apoi la diviziunea 45 și la diviziunea 90.

Mărimea pragului diferențial la cele trei grade de intensitate și saturație a celor trei variante de culoare ne-a permis o analiză mai profundă a tabloului sensibilității la o anumită culoare. Totodată, prin acest procedeu am obținut diferențe de sensibilitate de la culoare la culoare în tabloul sensibilității, diferențe individuale la același nivel de vîrstă și diferențe de vîrstă ale dezvoltării sensibilității cromatice.

REZULTATELE OBȚINUTE

I. 1. Un indicator foarte important al dezvoltării sensibilității vizuale îl constituie pragul minimal, adică nivelul minim de intensitate a excitantului luminos sesizat de ochiul omului.

Datele medii ale pragului minimal obținute pe clasă pentru cele cinci culori cercetate sînt următoarele:.

Tabelul nr. 1

Culorile	Clasele			
	cl. I	cl. a IV-a	cl. a VII-a	cl. a XI-a
alb	0,0379	0,0304	1,0275	0,0295
albastru	0,0447	0,0388	0,0388	0,0332
galben	0,0495	0,0408	0,0395	0,0355
roșu	0,0363	0,0384	0,0391	0,0303
verde	0,0467	0,0465	0,0411	0,0393

Scanned with OKEN Scanner

În genere, precum se vede din tabelul nr. 1, cifrele au o curbă evidentă de scădere care marchează creşterea sensibilităţii cromatice, scăderea pragului minimal. Chiar dacă la unele culori apar perturbări ale curbei (în scădere), între clasa I şi a XI-a scăderea ei este evidentă. În genere, perturbările se manifestă mai frecvent în sensibilitatea la alb şi mai ales în cea la roşu. Aşadar, valoarea matematică a pragului minimal la toate culorile studiate scade de la clasă la clasă. Pentru alb, scăderea cea mai evidentă apare între clasele I şi a IV-a (0,0075); pentru albastru, diferenţa dintre clasele I şi a IV-a (0,0059) se apropie de aceea dintre clasele a VII-a şi a XI-a (0,0056): pentru galben, diferenţa cea mai mare (deci creşterea cea mai mare a sensibilităţii) apare tot între clasele I şi a IV-a. La roşu, tabelul dezvoltării sensibilităţii minimale este foarte diferit de tot ce s-a obţinut la celelalte culori. Deşi apare o creştere evidentă a sensibilităţii de la clasa I la clasa a XI-a, la elevii claselor a IV-a şi a VII-a sensibilitatea în loc să crească scade, redresîndu-se abia la clasa a XI-a.

La verde, curba este iarăşi normală. De astă dată cea mai mare modificare apare între clasele a IV-a şi a VII-a.

În ce priveşte valoarea de ansamblu a modificării sensibilităţii cromatice la clasele I—VI, pentru alb avem o scădere de 0,0084; pentru albastru de 0,0115; pentru galben de 0,0140; pentru roşu de 0,0060; pentru verde de 0,0074, ceea ce înseamnă că cea mai mare scădere apare la galben şi la albastru, iar cea mai mică la roşu. Modificările evidente ale pragului minimal de la clasă la clasă arată că există o creştere progresivă ontogenetică a sensibilităţii cromatice. În cadrul curbei generale de dezvoltare a sensibilităţii cromatice există diferenţe de la culoare la culoare. Creşterea de ansamblu se datoreşte îmbogăţirii senzoriale generale care se efectuează în anii de şcoală. Caracterul inegal al dezvoltării curbei de sensibilitate pentru fiecare culoare are la bază condiţii concrete inegale de exercitare senzorială şi diferenţe individuale în perceperea cromatică.

2. În ce priveşte *pragurile diferenţiale* ale celor cinci culori la diferite intensităţi, noi nu am mai lucrat cu medii pe clase, ci pe tabele de distribuţie, ca să putem cuprinde multitudinea variaţiilor sensibilităţii cromatice şi specificul repartiţiei la cele patru niveluri (ontogenetice) de vîrstă.

A. *a*) Pentru *intensitatea de 3 unităţi* (diviziuni ale fotometrului), la lumina albă, tabelul de distribuţie prezintă o evidentă creştere a sensibilităţii de la clasa I la clasa a XI-a. La clasa I, majoritatea elevilor au pragurile diferenţiale cuprinse între 0,50 şi 0,90 diviziuni, iar elevii clasei a XI-a între 0,15 şi 0,30. Aşadar, baza de repartizare a majorităţii pragurilor este mai îngustă la elevii clasei a XI-a şi superioară celei de la elevii clasei I, sensibilitatea diferenţială la lumina albă este aproximativ de trei ori mai mare la elevii clasei a XI-a decît la elevii clasei I.

La clasa a VII-a, majoritatea elevilor au pragul cuprins între 0,15 şi 0,35 (repartiţia este mai largă şi decalată spre praguri mai mari faţă de

Scanned with OKEN Scanner

Scanned with OKEN Scanner

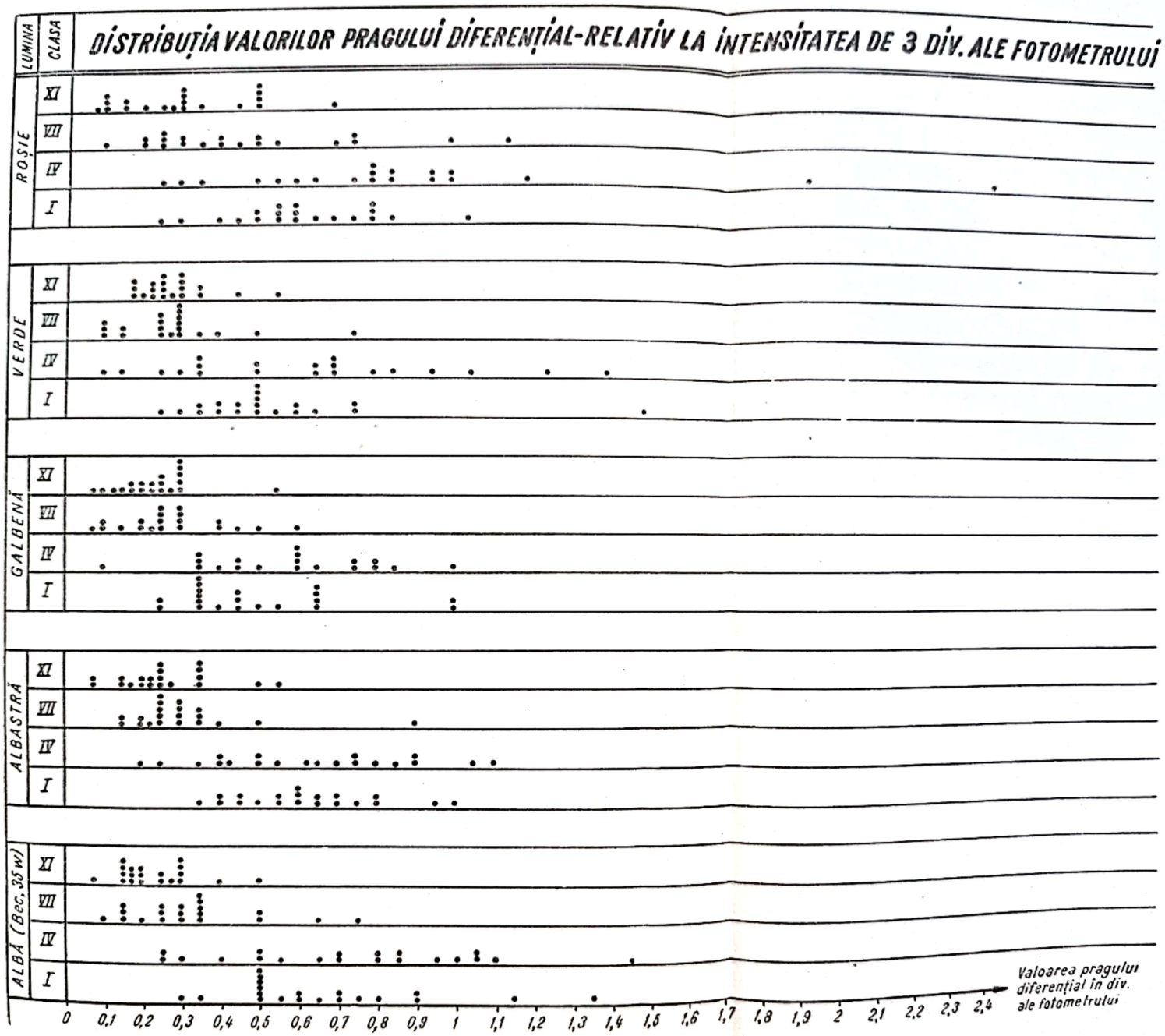


Fig. 1

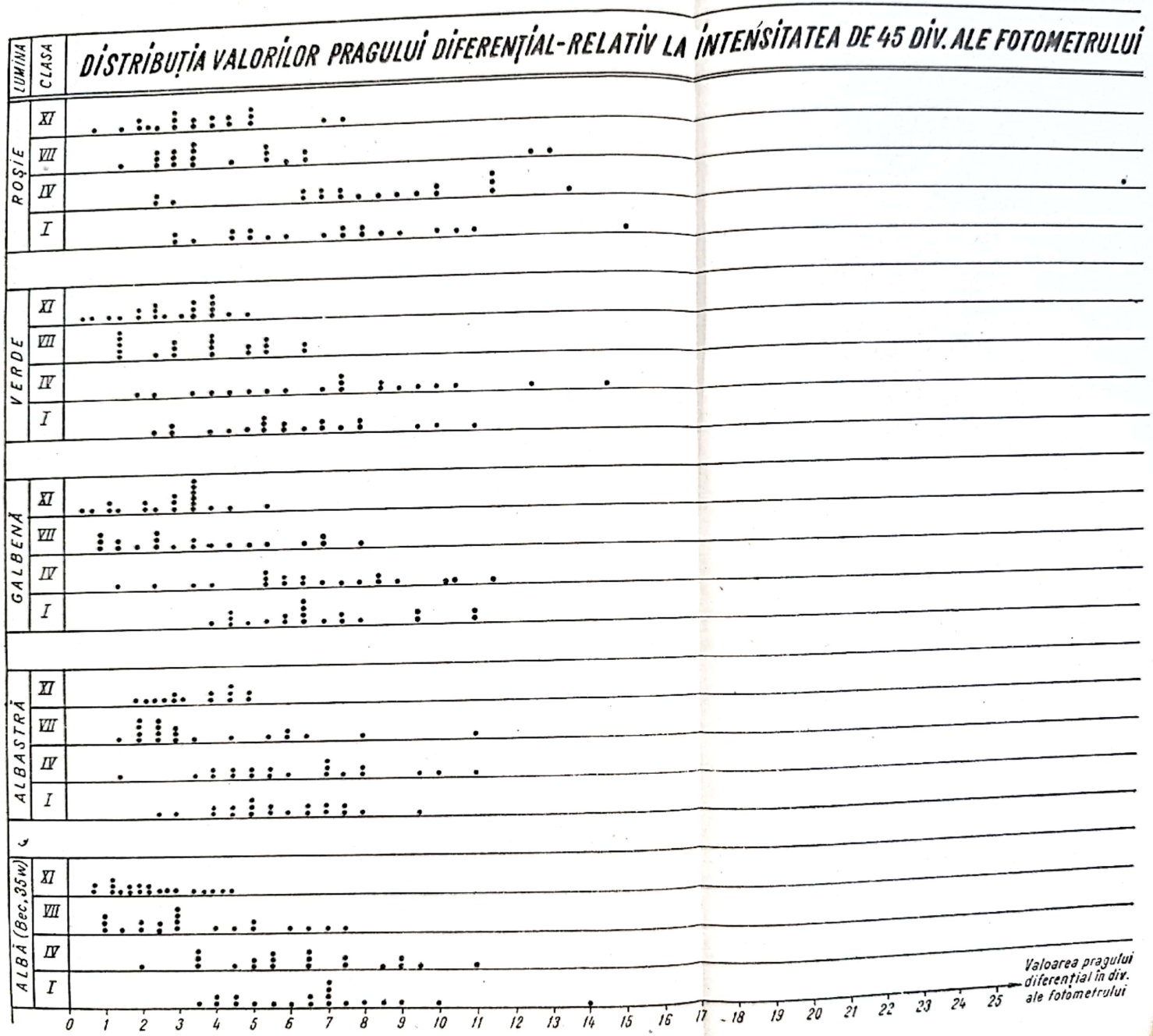


Fig. 2

Scanned with OKEN Scanner

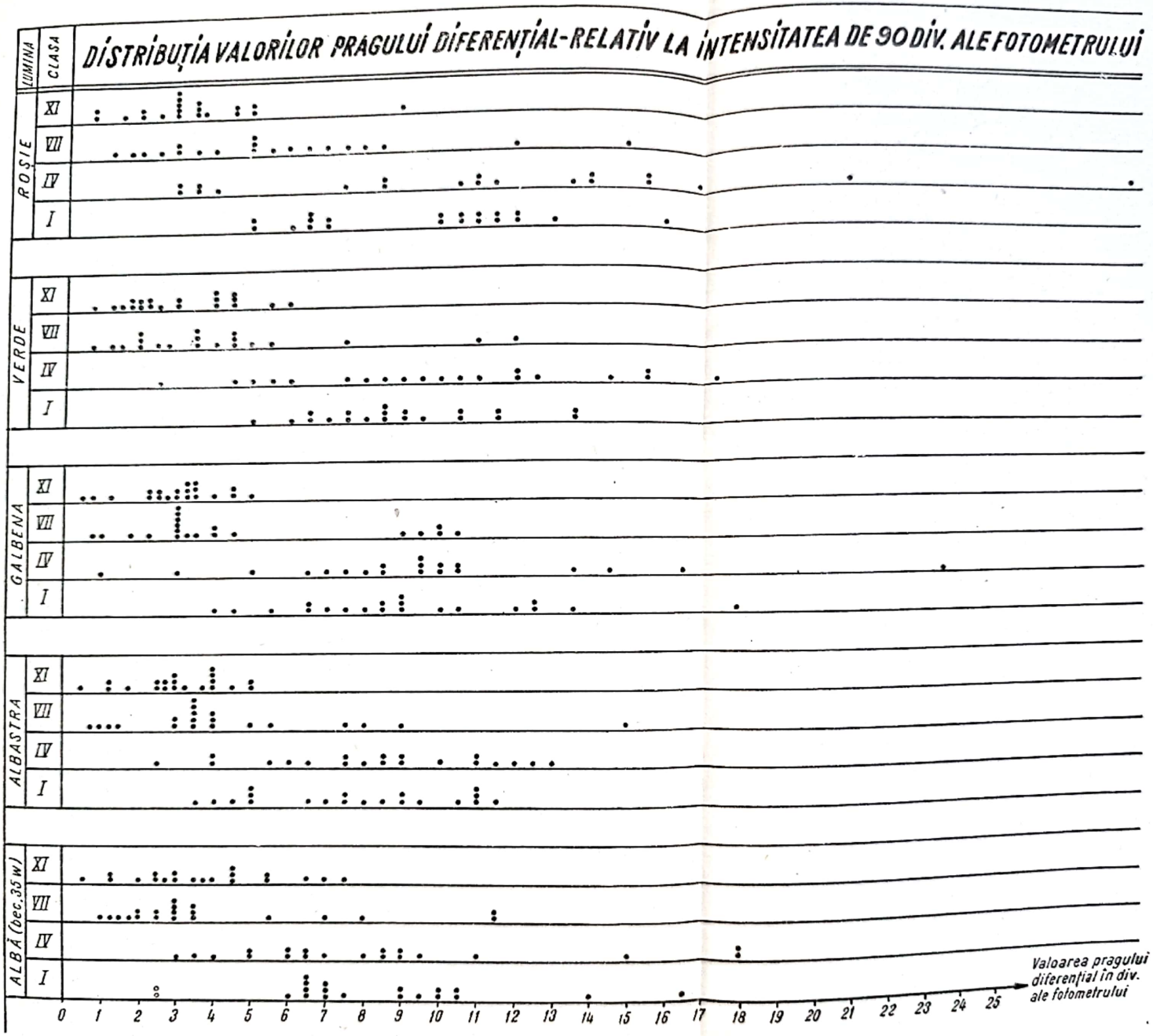


Fig. 3

Scanned with OKEN Scanner

clasa a XI-a, deci rezultatul este, totuşi, mult mai aproape de rezultatele clasei I.

La elevii clasei a IV-a, ca de altfel în genere, se observă o foarte mare lărgire a bazei de repartiţie a valorii pragurilor, din care cauză nu se poate vorbi de un maxim în distribuţia valorilor pragului diferenţial la lumina albă.

b) La culoarea albastră, situaţia este similară cu aceea la lumina albă, cu deosebirea că între clasa a VII-a şi clasa a XI-a nu apar diferenţe sesizabile. Şi de astă dată gruparea maximă la clasa I este cuprinsă între unităţile 0,40 şi 0,80, iar la clasa a XI-a între 0,15 şi 0,35—sensibilitatea crescînd cam de două ori şi jumătate.

c) La culoarea galbenă, deşi creşterea sensibilităţii este evidentă, (de două ori şi jumătate mai mare la clasa a XI-a faţă de clasa I) tabloul de distribuţie este totuşi diferit de celelalte două. Baza de distribuţie este la clasa I cuprinsă între 0,35 şi 0,65 (la majoritatea elevilor), la clasa a XI-a între 0,10—0,30, iar pe parcurs la clasa a IV-a apare o grupare în intervalul 0,35—0,80 (tot anomalie faţă de celelalte clase), iar la clasa a VII-a gruparea elevilor cu aproximativ acelaşi prag diferenţial e restrînsă pe un interval mic între 0,20 şi 0,30.

d) La culoarea verde apare de asemenea o creştere a sensibilităţii diferenţiale de la clasă la clasă de aproximativ de două ori. La elevii clasei a IV-a reapare repartiţia foarte lărgită şi neuniformă şi la clasa a VII-a apar două grupări, una în jurul valorilor 0,10—0,15 (mai mică) şi alta (mai masivă) între 0,25 şi 0,30.

e) Pentru intensitatea de 3 unităţi (diviziuni ale fotometrului) la culoarea roşu, majoritatea elevilor din clasa I, au pragul diferenţial în jurul a 0,6 unităţi. De astă dată apar o serie de perturbări. La clasa a IV-a, pragul diferenţial creşte, sensibilitatea descrescînd (majoritatea elevilor au pragul diferenţial în jur de 0,85). Şi de astă dată la culoarea roşu, se observă o perturbare în creşterea sensibilităţii. La elevii din clasa a IV-a a apărut pentru roşu o mare împrăştiere a valorilor pragului diferenţial (un caz cu prag 2,45 şi unul cu 1,95 faţă de valoarea predominantă de 0,85).

La clasa a VII-a, pragul diferenţial la roşu se grupează în jurul a 0,35 unităţi, redresîndu-se astfel curba sensibilităţii cromatice. Dispersarea nu mai este atît de mare ca la clasa a IV-a, în schimb gruparea maximă are o bază mai largă chiar decît la clasa I.

În continuare, la elevii clasei a XI-a sensibilitatea la roşu creşte evident; pragul diferenţial se grupează în jurul a 0,25 unităţi. Distribuţia (vezi reprezentarea grafică) este mai restrînsă decît la celelalte clase.

În ansamblu, cu toate perturbările pe parcurs, sensibilitatea la roşu creşte totuşi cam de două ori de la clasa I-a la clasa a XI-a. Din toate acestea reiese că pragul diferenţial este relativ fix la intensităţile mici de luminozitate a diferitelor culori, ceea ce arată că pe plan ontogenetic se dezvoltă evident capacitatea funcţională de diferenţiere chiar la intensităţi mici de luminozitate.

Scanned with OKEN Scanner

B. Pentru *diviziunea 45 a fotometrului* rezultatele obţinute sînt următoarele :

a) La culoarea albă, sensibilitatea creşte din nou aproximativ de trei ori de la clasa I la clasa a XI-a. Intervalele de grupare mai mari, în jurul anumitor valori, sînt mai mari decît la diviziunea 3. Se observă o creştere continuă şi fără perturbări a sensibilităţii de la clasă la clasă. Grupările maxime se află între 4 şi 9 diviziuni la clasa I, între 3,5 şi 9 diviziuni la clasa a IV-a, între 1 şi 5 la clasa a VII-a şi între 0,5 şi 2,5 la clasa a XI-a.

b) La culoarea albastră, pentru clasa I repartiţia grupării masive este largă, între 4 şi 8, şi în acest interval distribuţia este aproape uniformă.

La clasa a IV-a se remarcă acelaşi interval, cu aceeaşi distribuţie aproximativ uniformă a valorilor pragului în intervalul respectiv. La clasa a VII-a apare un maxim al distribuţiei valorilor pragului destul de pronunţat în intervalul 2—3.

La clasa a XI-a avem un maxim la valoarea 0,075 şi o a doua grupare mai evidentă în intervalul 3—5. Sensibilitatea la albastru, diviziunea 45, creşte aproximativ de două ori.

c) Spre deosebire de curba de creştere a sensibilităţii cromatice la culoarea albastră şi la lumina albă, la culoarea galbenă apar o serie de anomalii. Este adevărat că între clasa I şi a XI-a, sensibilitatea creşte de aproximativ 2 ori, dar la clasa a IV-a sensibilitatea scade faţă de clasa I, iar din punctul de vedere al menţinerii valorilor pragurilor pe un anumit interval la elevii din clasa a VII-a sensibilitatea este mai mare decît la clasa a XI-a. În cadrul dezvoltării generale a sensibilităţii pentru culoarea galbenă, cel mai mic prag găsit la elevii clasei I este de 4, iar la clasa a IV-a de 1,5, pentru ca la clasele a VII-a şi a XI-a să ajungă pînă la 1 (clasa a VII-a) şi 0,5 (clasa a XI-a). În ce priveşte valoarea maximă de prag găsită la clasa a XI-a, ea se situează la 5,5, iar la clasa a VII-a la 8.

d) La culoarea verde, tabloul general al dezvoltării sensibilităţii pentru diviziunea 45 a fotometrului are următoarele caracteristici :

Între clasele I şi a XI-a sensibilitatea creşte aproximativ de două ori, intervalele de grupare mai masivă sînt la fel de largi ca şi la celelalte culori, apărînd şi la această culoare la majoritatea elevilor clasei a IV-a praguri de diferenţiere mai mari decît la majoritatea elevilor din clasa I. Elevii din clasa a VII-a au praguri diferenţiale mai mici decît cei din clasa I şi a IV-a, iar cei din clasa a XI-a ceva mai mici decît cei din clasa a VII-a. Pragurile diferenţiale încep însă la clasa a XI-a de la valoarea 0,05 diviziuni la clasa a VII-a de la 1,5 diviziuni, la clasa a IV-a de la 2 diviziuni, iar la clasa I-a de la 2,5 diviziuni.

e) La culoarea roşie, rezultatele sînt următoarele :

Nu apare o grupare mai evidentă a valorilor pragurilor diferenţiale la clasele I şi a IV-a. Cea mai evidentă apare gruparea la clasa a VII-a şi a XI-a. Se poate constata totuşi că raportul de grupare a culorilor pragurilor între clasa I şi a XI-a este cam de 2.

La toate clasele se observă că apar intervale goale, în care nu sînt cuprinse valori ale pragurilor diferenţiale.

Scanned with OKEN Scanner

La intensitatea de 45 de diviziuni fotometrice, capacitatea de diferențiere cromatică are tendința de omogenizare pentru toate culorile (galben, albastru, verde, roșu) fenomen explicabil prin faptul că această intensitate de luminozitate este apropiată de cea obișnuită (din condiții neexperimentale). Solicitările de diferențiere sînt oarecum egale (pentru toate culorile) la această intensitate de luminozitate.

C. *Pentru intensitatea 90*, fenomenele mai semnificative sînt următoarele :

În genere nu mai apar condensări prea evidente aproape la nici o culoare și la nici o clasă. Intervalele de distribuție a valorilor pragurilor sînt, în genere, foarte largi. Totuși se poate observa și aici creșterea evidentă a sensibilității, mai ales între clasele I și a XI-a.

a) La alb :

O afluență mai mare de valori ale pragurilor diferențiale : la clasa I, în intervalul 6,5—10,5 ; la clasa a VII-a, între 2 și 3,5 la clasa a XI-a între 1,25 și 4,5, raportul intervalelor între clasa I și a XI-a fiind și aici de aproximativ 3 ori.

La clasa a IV-a, distribuția are loc pe un interval destul de larg, încît nu se poate vorbi de o condensare mai evidentă între aceste valori. Se observă totuși o creștere a sensibilității față de clasa I. La clasa a VII-a condensarea începe să se manifeste în jurul valorilor relativ mai mici decît la clasa a XI-a, unde avem o împrăștiere destul de mare de data aceasta. Intervalele totale însă la clasa a VII-a și a XI-a diferă, marcînd o ușoară creștere a sensibilității elevilor clasei a XI-a față de cei din clasa a VII-a. Intervalul pentru clasa a XI-a este 0,5—7,5, iar pentru clasa a VII-a 1—11,5. Întregul interval al clasei a XI-a este mai decalat înspre valori ale pragului diferențial mai mici decît la clasa a VII-a, unde intervalul este mai mare și decalat mai înspre dreapta.

b) La culoarea albastră apare o grupare mai evidentă doar la clasele a XI-a și a VII-a, sensibilitatea crescînd la clasa a XI-a față de clasa I de aproximativ 2,5 ori (vezi tabelul distribuției valorilor pragului diferențial relativ la intensitatea de 90 de diviziuni ale fotometrului. La galben (*c*), verde (*d*), structura distribuției este asemănătoare și apropiată de cea la albastru, iar la roșu (*e*) diferențele individuale fiind mai mari, distribuția este mai împrăștiată).

Din datele analitice de mai sus reiese că, în genere, la toate culorile și la toate cele trei intensități de luminozitate studiate de noi au apărut modificări ale pragurilor de la clasa I la clasa a XI-a chiar dacă la clasele intermediare IV și VII s-au manifestat unele anomalii. Există, așadar, o dezvoltare cuantificabilă a sensibilității cromatice a pragului minimal și a pragurilor diferențiale la diverse valori de intensitate. Diferențele de creștere a sensibilității în ce privește pragurile minimale la diferite culori sînt ceva mai mici. Diferențele în ce privește dezvoltarea sensibilității diferențiale sînt apreciabile. Sensibilitatea diferențială crește pentru fiecare culoare și valoare de intensitate a culorii cam de la două pînă la trei ori între clasa I și clasa a XI-a. La intensitatea corespunzătoare diviziunii 3 (intensitate mică), valoarea sensibilității crește de la elevii clasei

Scanned with OKEN Scanner

I la cei din clasa a XI-a de trei ori la lumina albă, de două ori şi jumătate la lumina albastră şi galbenă şi de două ori la lumina verde şi roşie.

Pentru intensitatea corespunzătoare diviziunii a 45-a a fotometrului (intensitate medie), creşterea este ceva mai redusă: de trei ori pentru lumina albă şi de două ori pentru albastru, galben, verde şi roşu. Pentru intensitatea corespunzătoare diviziunii 90 a fotometrului (intensitate mare), avem creşterea cea mai evidentă a sensibilităţii diferenţiale de la elevii clasei I la elevii clasei a XI-a. Astfel, sensibilitatea creşte de două ori şi jumătate pentru albastru şi verde la această intensitate şi de trei ori pentru lumina albă, galbenă şi roşie.

În ce priveşte repartiţia pe culori a modificării sensibilităţii, găsim următoarea situaţie: pentru alb (intensitate mică, mijlocie şi mare), sensibilitatea diferenţială creşte de trei ori de la clasa I la clasa a XI-a; pentru albastru, sensibilitatea diferenţială creşte de două ori şi jumătate de la clasa I la a XI-a pentru intensităţi mici şi mari şi de două ori pentru intensitate medie. Aceasta înseamnă că, la intensitatea medie, sensibilitatea la albastru creşte cu mai puţin decît la lumina albă, faţă de care, de fapt, sensibilitatea vizuală prezintă cel mai mare coeficient de creştere la toate intensităţile. Fenomenul ni se pare perfect explicabil. Lumina albă este lumina vieţii de fiecare zi, la care ochiul este adaptat în cea mai mare măsură.

Cea mai mică dezvoltare a sensibilităţii cromatice se manifestă în ansamblu la verde, la care pentru intensitatea mică şi mijlocie observăm doar o creştere de la clasa I la clasa a XI-a de două ori şi abia la intensitatea mare o creştere de două ori şi jumătate. La roşu, situaţia este în parte asemănătoare, cu deosebirea că la intensitatea 90 creşterea de la clasa I la a XI-a este de trei ori mai mare. În sfîrşit, la galben situaţia e puţin diferită, întrucît avem valori de creştere diferite pentru fiecare tip de intensitate. La intensitate mică, creşterea este medie (2, 5), la intensitate medie avem creşterea cea mai mică (2), iar la intensitate mare creşterea cea mai mare (3).

Tabelul nr. 2

Raportul aproximativ dintre pragurile diferenţiale la elevii claselor I–XI

Culoare	Intensit. mică div. 3	Intensit. medie div. 45	Intensit. mare div. 90	Observaţii
alb	3	3	3	constant
galben	2,5	2	3	
albastru	2,5	2	2,5	
verde	2	2	2,5	
roşu	2	2	3	

Din cele de mai sus reiese că nu este valabilă teza cu privire la faptul că modificarea sensibilității cromatice este foarte mică în anii copilăriei, dimpotrivă pe plan ontogenetic capacitatea funcțională a diferențierii cromatice (la diferite intensități de luminozitate) crește. Această capacitate este de natură centrală, corticală. Punerea ei în evidență arată că, ontogenetic, crește rolul nucleului cortical al analizatorului vizual, se dezvoltă corelația funcțională a aparatului aferent al conurilor (cromatic) cu cel al bastonașelor (al luminii crepusculare acromatice).

În al doilea rînd, reiese că este forțată teza că variabilitatea sensibilității cromatice este atît de mare și dispersată încît nu se pot stabili decît foarte greu fenomene specifice și linii ale dezvoltării sale ontogenetice.

II. Al doilea aspect la care ne vom referi în continuare este cel al perimetrului culorilor.

Acest aspect își are particularitățile sale de dezvoltare, a căror analiză urmează să o facem. Cîmpul vizual cromatic este dependent de structura anatomică a organului vederii.

Studiul perimetrului vederii colorate este în fapt studiul lărgimii și înălțimii cîmpului vizual la culori, al mărimii spațiului în care privirea cuprinde și distinge (în vederea adaptării) în mod diferențiat culoarea obiectelor (adică variatele lungimi de unde electromagnetice reflectate de către corpurile și obiectele care se află în cîmpul vizual). Cîmpul vizual cromatic este mai îngust și mai restrîns decît cîmpul vizual propriu-zis, fenomen semnalizat de altfel în literatura de specialitate. La baza acestei diferențe stă însăși așezarea concentrată a celulelor con și a celulelor bastonaș, ca celule receptoare specializate pentru vederea cromatică (celulele con) și pentru vederea culorilor acromatice (celulele bastonaș). Celulele con (cromatice) sînt mai dense pe o porțiune reflectorie centrală, spre deosebire de celulele bastonaș (acromatice), care au repartiție consistentă și la periferia porțiunii receptoare a ochiului (retina).

Există caracteristici individuale ale cîmpului vizual cromatic pe orizontală și verticală. Aceste caracteristici se încadrează în limitele unor particularități ontogenetice pe care noi le-am vizat în primul rînd în acest studiu.

A fost studiat cîmpul vizual cromatic la cei 80 de elevi cu ajutorul „perimetrului culorilor” [1].

Fiecare din cei 80 de elevi a fost supus la probele (dreapta-stînga, sus-jos) pentru cinci culori: alb, roșu, verde, galben, albastru. Probele s-au făcut cu culorile studiate la fotometru (experimentele descrise anterior).

Iată rezultatele cercetării:

1. Pentru cîmpul vizual orizontal, jumătatea dreaptă și stîngă, avem particularități relativ apropiate la elevii din aceeași clasă. Ca

[1] Acest aparat se compune dintr-o șină mobilă care reprezintă o jumătate de cerc și pe care se poate mișca un dispozitiv simplu, începînd de la centru (care este fix) spre periferie. Pe dispozitiv se poate fixa o bucățică de carton colorat. Șina mobilă are la spate o serie de diviziuni pe care se poate citi distanța dintre centru și un anumit punct. Pentru ca să se creeze aceleași condiții experimentale, aparatul are și un suport, de care se reazemă bărbia celui care este supus experimentului.

Scanned with OKEN Scanner

aspecte generale, trebuie să semnalăm faptul că este mic numărul elevilor la care să fie egal cîmpul cromatic drept şi stîng : *a*) Pentru alb la clasa I 3 elevi ; la clasa a IV-a 2 elevi ; la clasa a VII-a 3 elevi şi la clasa a XI-a 3 elevi. *b*) La roşu : la clasa I nici un elev ; la clasa a VII-a, de asemenea, nici un elev ; la clasa a IV-a 5 elevi şi la clasa a XI-a 3 elevi. *c*) La verde : clasa I 3 elevi ; clasa a IV-a 2 elevi ; clasa a VII-a 4 elevi şi clasa a XI-a 2 elevi. *d*) La galben : clasa I 1 elev ; clasa a IV-a nici unul ; clasa a VII-a 2 elevi, iar clasa a XI-a 3 elevi. În sfîrşit *e*). La albastru : clasa I 2 elevi ; la clasa a IV-a 1 elev, la clasa a VII-a 1 elev şi la clasa a XI-a 1 elev.

În ce priveşte diferenţa dintre mărimea cîmpului vizual drept şi stîng, se poate vorbi de o predominantă relativă a mărimii cîmpului vizual drept faţă de cel stîng. Totuşi, sînt numeroşi elevi la care cîmpul vizual stîng este mai mare.

2. Pentru cîmpul vizual vertical, jumătatea superioară (sus) şi cea inferioară (jos), valorile medii sînt în genere mai mici decît la cîmpul vizual orizontal, aceasta cu cît sînt elevii mai mici.

Cîmpul vizual cromatic vertical creşte de la clasă la clasă, ca şi cîmpul vizual cromatic orizontal.

Vom analiza în continuare felul în care se produce această creştere.

A. Cîmpul vizual orizontal.

1. Clasa I. Diferenţele individuale sînt relativ numeroase ; tabelul de distribuţie cuprinde aproximativ 60 de unităţi pentru 20 de elevi (de la diviziunea 5 la 65), ceea ce reprezintă valori de cîmp vizual cuprinse între un unghi de 10° şi 130°.

În ce priveşte unele aspecte mai semnificative ale repartiţiei culorilor, ele se exprimă prin prezenţa a două sau trei grupări la fiecare clasă, ceea ce reprezintă categorii de copii cu vederea mai dezvoltată şi alţii cu vederea mai puţin dezvoltată. În genere, cîmpul vizual are o formă ceva mai apropiată de cerc în părţile de sus şi mai elipsoidală în partea de jos.

Repartiţia grupărilor privind mărimea cîmpului vizual la diferite culori este următoarea :

a) La alb cazurile cele mai frecvente se întîlnesc între diviziunea 30 şi 40 (7 elevi), apoi există o grupare mai dispersată între 10 şi 25 (tot 7 elevi) şi una mai neînsemnată la valorile mari, 50—65 (4 elevi).

Tabelul nr. 3

Clasa I, dreapta

Culorile	Distribuţia elevilor cu perimetrul vederii colorate de aceeaşi mărime																
	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90
alb	1	3	2	2	1	3	4	1	—	1	2	1					
roşu	2	4	1	1	2	3	1	2	1	5	1						
verde	1	3	3	3	3	2	1	1	1	1	—	1					
galben	—	3	3	3	2	1	3	2	1	—	—	2					
albastru	2	3	4	—	2	2	2	2	1	—	—	2					

Scanned with OKEN Scanner

b) Pentru roșu, cazurile cele mai numeroase se plasează între 50 și 55 (5 cazuri); și în intervalul dintre 25 și 35 avem 3 cazuri de cîmpuri vizuale.

Tabelul nr. 4

Clasa a IV-a, dreapta

Culorile	Distribuția mărimii perimetrului vederii colorate																
	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90
alb	1	—	—	—	1	1	2	2	4	1	2	1	2	2	1		
roșu	—	—	—	1	—	1	1	1	3	1	10	1	1				
verde	1	—	—	—	—	3	2	3	3	4	2	1	—	1			
galben	1	—	—	1	—	1	4	3	—	—	3	4	3				
albastru	—	—	—	—	2	1	2	4	3	3	2	2	1				

c) Pentru verde există o distribuție destul de uniformă și consistentă între diviziunile 10 și 30 (12 elevi).

Tabelul nr. 5

Clasa a VII-a, dreapta

Culorile	Distribuția mărimii perimetrului vederii colorate																
	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90
alb	—	—	—	—	—	—	1	1	3	—	3	1	—	1	2	5	3
roșu	—	—	—	—	—	—	2	1	1	1	2	2	3	2	2	4	—
verde						1	1	—	1	6	1	2	—	2	3	3	
galben	—	—	—	—	—	—	—	2	1	—	4	—	3	2	—	6	1
albastru	—	—	—	—	—	1	—	2	—	1	5	4	1	1		2	3

d) Și pentru galben diviziunile de la 10 pînă la 30 cuprind un număr mai mare de cazuri (11).

Tabelul nr. 6

Clasa a XI-a, dreapta

Culorile	Distribuția mărimii perimetrului vederii colorate																
	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90
alb	—	—	—	—	—	—	2	—	2	4	2	2	1	2	4	1	
roșu	—	—	—	—	1	—	2	2	4	4	4	3					
verde	—	—	—	—	1	1	4	2	2	1	5	2	2				
galben	—	—	—	—	1	—	—	1	4	2	4	3	1	2	2		
albastru	—	—	—	—	—	1	1	3	5	3	3	4					

e) La albastru apar două grupări. Prima (9 elevi) între diviziunile 5 şi 20, a doua între diviziunile 25 şi 50 (tot 9 elevi).

Pentru stînga avem fenomene asemănătoare. Şi de astă dată întîlnim cîteva grupări la alb, roşu, albastru şi o grupare extinsă la verde şi la galben. Domină grupările sub diviziunea 35.

2. *La elevii clasei a IV-a* asistăm la un adevărat salt în ce priveşte creşterea cîmpului vizual orizontal. Cîmpul vizual dinspre partea dreaptă orizontal atinge valoarea maximă de 75 de diviziuni pentru culorile alb, galben, albastru, 80 pentru alb şi 75 pentru verde. Înspre partea stîngă se atinge valoarea 75 pentru alb, galben, albastru, iar pentru celelalte două culori valoarea 70. Desigur că avem o depăşire de 5—10 diviziuni la clasa a IV-a pentru cazurile cele mai dezvoltate ale cîmpului vizual orizontal stîng şi o depăşire de 10—15 diviziuni pentru cîmpul vizual orizontal drept. Depăşirile mai importante la rezultatele maxime apar la alb, galben şi albastru, atît la partea dreaptă, cît şi la cea stîngă.

Cazurile de cîmp vizual cromatic restrîns (minim) sînt foarte puţine sub diviziunea 30 la elevii clasei a IV-a, atît spre dreapta cît şi spre stînga, spre deosebire de situaţia la elevii clasei I, unde aceste cazuri intră în cadrul unei valori de 30—45%.

Tabelul de distribuţie a grupărilor maxime arată de asemenea o creştere. În genere, grupările încep să devină mai extinse ca la clasa I, fără a avea însă un centru bine conturat.

a) Pentru alb (stînga) apare o grupare între diviziunile 40 şi 60 (12 cazuri din 20). Pentru roşu între 50 şi 65 (14 cazuri din 20), pentru verde între 45 şi 50 (12 cazuri din 20) [1] pentru galben între 50 şi 65 (11 cazuri din 20) şi pentru albastru între 45 şi 60 (12 cazuri din 20).

Tabelul nr. 7

Clasa I, stînga

Culorile	Distribuţia mărimii perimetrului vederii colorate																
	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90
alb	—	5	1	—	3	4	2	2	—	1	—	2					
roşu	2	5	—	1	1	3	2	2	2	1	—	1					
verde	1	3	3	3	3	3	1	—	—	1	—	1	1				
galben	1	3	3	2	3	3	1	—	1	1	—	1	1				
albastru	1	4	2	2	1	3	4	1	—	—	—	2	—				

Pentru dreapta avem la alb şi roşu cîte o grupare între diviziunile 40 şi 60 (9 elevi), la roşu între 50 şi 60 (14 elevi; de astă dată apare o adevărată aglomerare între 60 şi 65). Pentru galben rămîn două grupări cea centrală se situează între 35 şi 45 (7 elevi), iar a doua mai consistentă, între diviziunile 60 şi 75 (10 elevi). Pentru albastru apare o grupare între 45 şi 60 (10 elevi).

[1] La verde şi la galben, distribuţia este mai neuniformă.

Scanned with OKEN Scanner

Tabelul nr. 8

Clasa a IV-a, stînga

Culorile	Distribuția mărimii perimetrului vederii colorate																
	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90
alb	1	—	—	—	1	1	3	3	3	3	1	1	2	1			
roșu	—	—	—	—	1	2	—	2	4	3	3	4	1				
verde	1	—	—	—	2	2	—	5	7	—	2	—	1				
galben	1	—	1	1	—	—	2	1	7	1	3	1	1	1			
albastru	—	—	—	—	1	1	2	2	4	1	5	2	1	1			

Tabelul nr. 9

Clasa a VII-a, stînga

Culorile	Distribuția mărimii perimetrului vederii colorate																
	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90
alb	—	—	—	—	—	—	2	—	—	1	3	3	—	—	4	5	2
roșu	—	—	—	—	—	—	2	1	1	1	1	2	2	4	1	5	1
verde	—	—	—	—	—	—	2	—	4	2	3	1	4	1	1	2	
galben	—	—	—	—	—	—	1	—	2	2	4	—	2	1	5	2	1
albastru	—	—	—	—	—	—	2	1	—	4	1	2	4	1	2	3	

Tabelul nr. 10

Clasa a XI-a, stînga

Culorile	Distribuția mărimii perimetrului vederii colorate																
	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90
alb	—	—	—	—	—	—	3	1	1	3	3	3	3	2	—	1	
roșu	—	—	—	—	—	—	3	1	8	2	3	2	—	1			
verde	—	—	—	—	—	1	3	2	4	4	1	2	3	—			
galben							2	—	4	3	3	3	1	1	3		
albastru	—	—	—	1	—	1	4	1	4	2	4	1	2				

3) Un salt mai evident apare la elevii din clasa a VII-a, la care nu mai întîlnim pentru perimetrul cromatic orizontal nici un elev cu cîmpul redus sub diviziunea 40 (cu excepția unui elev care a avut la verde și la albastru valoarea perimetrului drept 35). La elevii clasei a IV-a a existat un procent de la 10—20% elevi cu cîmp vizual cromatic sub 40 și la unii elevi chiar cîmp vizual cu valori extrem de mici (9,5) cu trăsătură proprie copiilor de vîrstă mică. Valorile maxime ating diviziunea 90 la dreapta, pentru

Scanned with OKEN Scanner

galben, albastru și la stînga pentru alb și galben (clasa a VII-a), ceea ce înseamnă o depășire (cîmpul vizual drept de 10 diviziuni la alb și verde față de clasa a IV-a, 15 la roșu și 20 la galben și albastru). Pentru partea stîngă, depășirea este de 15 pentru alb, roșu, verde, galben și 10 pentru albastru.

Și grupările se mută spre valori mai mari la elevii clasei a VII-a. Reapare fenomenul mai multor grupări. *a*) Astfel de pildă, pentru alb (stînga) apare o grupare între 55 și 65 de diviziuni (7 elevi din 20). La elevii clasei a IV-a, gruparea centrală apare între diviziunile 40 și 55. La alb (clasa a VII-a) mai apare o grupare între diviziunile 80 și 90 (11 elevi). Aceasta este gruparea cea mai consistentă pentru alb, la clasa a VII-a, partea stîngă.

b) Pentru roșu se constituie o grupare între 60 și 75 (10 elevi) și una mai puțin extinsă, dar mai concentrată, între 75 și 80 (5 elevi). La elevii clasei a IV-a a apărut o singură grupare între 50 și 65 de diviziuni (14 elevi). Amîndouă grupările prezente la elevii clasei a VII-a se află la valori numerice mai mari.

c) Pentru verde, clasa a VII-a, stînga, apar de asemenea două grupări, una între 50 și 65 (9 elevi) și una, mai puțin concentrată, între 70 și 75 (4 elevi). Aceeași culoare a prezentat la elevii clasei a IV-a o grupare foarte bine concentrată între diviziunile 45 și 55 (12 elevi). Și de astă dată grupările apar la elevii clasei a VII-a la valori matematice mai mari.

d) Pentru galben, clasa a VII-a stînga, apar din nou două grupări; una între 50 și 65 (8 elevi) și alta între 70 și 85 (tot 8 elevi), spre deosebire de situația la clasa a IV-a, unde a existat o singură grupare între 50 și 65 (11 elevi din 20).

e) În sfîrșit, la albastru, clasa VII-a stînga, există o grupare evidentă între 55 și 75 (11 elevi din 20) și o grupare mai mică între 80 și 90 (5 elevi), spre deosebire de situația de la clasa a IV-a, unde există o singură grupare mai importantă, între 50 și 65 (11 elevi din 20).

Pentru partea dreaptă în ansamblu situația este asemănătoare.

a) La alb apar trei grupări, cea mai importantă între 80 și 90 (10 elevi din 20), a doua între 60 și 70 (4 elevi) și a treia între 40 și 55 (5 elevi). La elevii din clasa a IV-a există două grupări, una între 35 și 55 (8 elevi) și una între 70 și 75 (4 elevi).

b) La roșu, clasa a VII-a dreapta constituie o grupare între 70 și 95 (11 elevi). La elevii clasei a IV-a, gruparea maximă la roșu stînga se situează între 50 și 75 (14 elevi).

c) La verde, clasa a VII-a dreapta, gruparea cu o proporție mai mare apare între diviziunile 55 și 65 (9 elevi din 20). Alături de aceasta apare o grupare mai puțin însemnată între diviziunile 75 și 90 (8 elevi). La elevii din clasa a IV-a, gruparea cea mai concentrată corespunzătoare se situa între 45 și 60 de diviziuni (10 elevi din 20).

d) Pentru galben, clasa a VII-a dreapta, apar de asemenea două grupări: una între 60 și 75 (10 elevi din 20), și una, mai restrînsă, între 40 și 50 (7 elevi). În clasa a IV-a, în rezultatele noastre culoarea galbenă este singura la care există cîteva grupări: una la 60 (4 elevi), una la 70—

—75 (5 elevi) și una la 85—95 (7 elevi). Așadar, situația la galben dreapta nu este, în ansamblu, superioară la clasa VII-a față de a IV-a, ceea ce înseamnă că în clasa a VII-a există mulți elevi cu valori reduse ale cîmpului vizual orizontal dreapta pentru galben.

e) În sfîrșit, pentru albastru, clasa a VII-a dreapta, au apărut două grupări. Una între diviziunile 55 și 70 (9 elevi) și una, mai redusă, între 85 și 95 (5 elevi). La clasa a IV-a există dreapta, la albastru o singură grupare mai consistentă, între 45 și 60 (10 elevi din 20).

Din cele de mai sus a reieșit că există o evidentă creștere a cîmpului vizual cromatic orizontal (dreapta-stînga) de la elevii clasei a IV-a la cei din clasa a VII-a.

4) În continuare, la clasa a XI-a situația începe să prezinte modificări mai puțin importante.

Este adevărat că valorile maxime atinse în clasa a XI-a în stînga ating 90 de diviziuni (la alb), ca și în cazul elevilor din clasa a VII-a, dar, în genere, între valorile 75 și 90 apare un număr mic de „performanțe".

Și în partea dreaptă asistăm la o „cădere" maxima atinsă de 85 (alb) este destul de izolată și abia la diviziunile 65—70 avem maximele (la clasa a VII-a toate culorile au fost reprezentate la diviziunea 85).

Și în ce privește perimetrele minime orizontale (dreapta și stînga) am obținut unele rezultate mai slabe la clasa a XI-a decît la clasa a VII-a. Așa, de pildă, la clasa a VII-a minima stîngă este de 40, iar dreapta de 35 pentru verde și albastru și 40 pentru rest. La clasa a XI-a, minima se menține la 40 doar la alb dreapta și alb, roșu, și galben stînga. La albastru dreapta și verde stînga coboară la 35, iar la roșu, verde, galben dreapta coboară la 30 pentru ca la albastru stînga să coboare (într-un caz) chiar la 25. Din toate acestea reiese că, în ansamblu, nu a mai apărut nici un fel de progres în dezvoltarea cîmpului vizual cromatic orizontal dreapta-stînga, ci, dimpotrivă, au apărut o serie de valori de ansamblu mai mici la clasa a XI-a față de clasa a VII-a [1].

În ce privește grupările pe culori, reîntîlnim fenomenul curbelor mai largi fără extindere prea mare (maximum 4 cazuri pe o distribuție de 5 numere).

a) Pentru partea stîngă alb apare o grupare mai organizată între 55 și 75 (12 elevi din 20). La elevii clasei a VII-a am înregistrat gruparea cea mai importantă între 80 și 90 (11 elevi din 20).

b) Pentru roșu, gruparea mai mare la clasa a XI-a apare între 50 și 70 (15 elevi din 20). Și de astă dată gruparea se află la valori mai mici decît cele la care apar grupările corespunzătoare la elevii clasei a VII-a.

c) Pentru verde, gruparea cea mai importantă apare (la elevii clasei a XI-a) între 40 și 60 (13 elevi din 20). O a doua grupare apare între 65 și 75. Deși numeric mai bine reprezentate, aceste grupări se află la valori tipice mai reduse decît grupările pe care le-am întîlnit la elevii clasei a VII-a.

[1] Ele se datoresc, desigur, numărului restrîns de cazuri cu care s-a lucrat (cîte 20 de elevi), astfel că nu e vorba de o involuție propriu-zisă, ci de o stagnare.

Scanned with OKEN Scanner

d) La galben, gruparea (tot largă) s-a organizat între 50 și 70 (13 elevi din 20), la fel ca la albastru. În acesta din urmă apare la valorile 40—45 o grupare mică (4 elevi). În ansamblu și aceste grupări se află la cifre inferioare celor la care se situează grupările la diverse culori la clasa a VII-a.

Din toate cele de pînă acum reiese că dimensiunile cîmpului vizual pe orizontală cresc evident pînă în clasa a VII-a și apoi rămîn aproximativ la un anumit nivel, creșterea lor diminuînd și stagnînd în parte în jurul clasei a XI-a la valori relativ mari.

B. În ce privește situația extensiei și a particularităților cîmpului vizual cromatic vertical cu cele două dimensiuni (sus și jos), situația se prezintă în felul următor.

Deși apar și pentru cîmpul vizual cromatic valori din ce în ce mai mari în ansamblu, creșterea lor este mai puțin evidentă. Fenomenul cel mai important și mai semnificativ în ce privește perimetrul de verticală constă în faptul că pentru „sus" se ajunge la performanțe destul de mari (chiar la diviziunea 70 la clasa a IV-a). Aceste valori nu sînt atinse însă în jos. Totuși, chiar pentru vederea pe verticală „în sus" cazurile care depășesc diviziunile 40—45 ale aparatului sînt relativ în număr mic la clasele I, a IV-a, și a XI-a și ceva mai numeroase la clasa a VII-a, la care se ajunge chiar la 40% la alb și roșu, la 46% la galben și la 38% la verde, la 39% la roșu și la peste 70% la albastru.

Tabelul nr. 11

Clasa I, sus

Culorile	Distribuția mărimii perimetrului vederii colorate																
	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90
alb	—	5	1	3	2	2	2	2	1	—	1	—	1				
roșu	2	5	—	1	1	7	2	1	—	—	1						
verde	2	3	3	3	2	3	1	1	—	1	—	1					
galben	1	2	4	3	1	2	2	1	1	—	1	1					
albastru	2	6	1	1	1	3	2	2	—	1	1						

Tabelul nr. 12

Clasa a IV-a, sus

Culorile	Distribuția mărimii perimetrului vederii colorate																
	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90
alb	4	2	2	3	1	3	2	1	—	1	—	1					
roșu	—	—	—	2	5	4	7	1	—	—	1						
verde	1	—	1	4	3	7	2	—	1	1							
galben	1	—	1	2	5	6	1	2	2								
albastru	—	—	—	1	3	1	6	4	1	2	2						

Tabelul nr. 13

Clasa a VII-a, sus

Culorile	Distribuția mărimii perimetrului vederii colorate																
	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90
alb	—	—	—	—	2	4	2	4	2	2	3	—	—	1			
roșu	—	—	—	1	3	4	4	—	—	5	3						
verde	—	—	1	2	2	5	1	2	2	4	—	1					
galben	—	—	1	—	4	2	2	2	4	1	2	1	—	1			
albastru	—	—	—	1	—	1	2	2	1	2	4	2	4	1			

Tabelul nr. 14

Clasa a XI-a, sus

Culorile	Distribuția mărimii perimetrului vederii colorate																
	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90
alb	—	—	—	5	2	6	4	—	1	2							
roșu		3	2	5	6	1	1	2									
verde		2	4	2	7	4	1										
galben	—	—	2	4	4	6	—	4									
albastru	—	—	—	1	3	5	4	3	2	1	1						

Pentru „jos" creșterea, deși mai redusă, are un caracter mai uniform de la clasă la clasă. Maximele generale (la toate culorile) la clasa I se situează la 40, la clasa a IV-a la 50, la clasa a VII-a la 70, pentru ca la clasa a XI-a să revină la 55 (ceva mai mult decît la clasa a IV-a). La toate clasele, dar mai ales la clasa a VII-a și, în parte, la a IV-a, apar destul de multe cazuri peste maxima dată, mai ales la alb și la verde (clasa a VII-a) și la alb (clasa a IV-a).

Interesantă e situația minimelor la perimetrul vertical în jumătatea de jos. La clasa a IV-a, minimele generale de la diviziunea 25 rămîn cazuri izolate (la galben 2, la celelalte culori cîte 1), cu valori foarte mici, corespunzătoare celor din clasa I, unde minimele cuprind pînă la valoarea 25 (minimă la clasa a IV-a) cazuri relativ numeroase (11 pentru alb, 14 pentru roșu, cîte 12 pentru verde și galben, 13 pentru albastru).

La clasa a VII-a, minimele apar la diviziunea 30 pentru alb, roșu și verde, la 25 pentru galben și la 20 pentru albastru. Situația se menține relativ neschimbată la clasa a XI-a, cu excepția faptului că la albastru apar valori minime la diviziunea 15.

Tabloul analitic al distribuției culorilor pe direcția sus și jos este următorul:

1. Cîmpul vizual „sus" prezintă la elevii clasei I cîte o grupă minimă la alb, roșu și albastru, mai concentrată la verde și mai puțin evidentă

la galben. În continuare o a doua grupare apare între 20 şi 45 la alb (11 elevi) între 30 şi 40 la roşu (9 elevi) şi la albastru (7 elevi); la galben şi la verde între 30 şi 40 apare ecoul prelungit al primei grupări.

La elevii din clasa a IV-a are loc o oarecare concentrare a distribuţiei. La alb apar două grupări, una între 10 şi 30 (11 elevi din 20), a doua între 35 şi 45 (6 elevi). La roşu gruparea are loc între 30 şi 45 (16 elevi din 20), la verde concentraţia apare între 25 şi 40 (14 elevi din 20), la galben între aceleaşi valori (13 elevi) şi, în sfîrşit, la albastru între 40 şi 50 (10 elevi din 20).

La clasa a VII-a gruparea este mai mare la valori numerice mai mari. Gruparea cea mai mare la alb apare între 35 şi 50 (10 cazuri din 20).

Tabelul nr. 15

Clasa I. jos

Culorile	Distribuţia mărimii perimetrului vederii colorate																
	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90
alb	2	3	2	4	3	1	3	—	1								
roşu	3	3	2	6	2	4	—										
verde	1	6	—	5	3	2	—	1	—	1							
galben	1	5	—	6	2	3	—	3	—	—							
albastru	2	5	2	4	2	3	—	1	1								

Tabelul nr. 16

Clasa a IV-a, jos

Culorile	Distribuţia mărimii perimetrului vederii colorate																
	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90
alb	1	—	—	1	5	2	3	1	3	—	1	2	1				
roşu	—	—	—	2	1	2	5	3	5	—	2						
verde	1	—	—	3	3	3	3	4	1	1	1						
galben	1	—	1	1	—	6	2	4	2	1	2						
albastru	—	—	1	4	5	4	4	1	1								

La roşu apare o concentraţie între 25 şi 45 (11 elevi din 20) şi o a doua concentraţie între 55 şi 65 (8 cazuri).

Şi la verde (clasa a VII-a) apar două concentraţii ; una între 25 şi 40 (9 elevi) şi alta între 45 şi 60 (8 elevi).

La galben apare o concentraţie între 30 şi 55 (14 cazuri din 20).

În sfîrşit, la albastru concentraţia cea mai mare se plasează între 55 şi 75 (12 cazuri din 20).

Scanned with OKEN Scanner

Tabelul nr. 17

Clasa a VII-a, jos

Culorile	Distribuția mărimii perimetrului vederii colorate																
	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90
alb	—	—	—	—	1	—	3	1	—	1	4	2	1	5	2		
roșu	—	—	—	—	1	3	1	1	3	2	1	3	1	3	1		
verde	—	—	—	—	2	3	2	—	2	1	4	—	4	—	2		
galben	—	—	—	1	—	2	1	1	3	2	1	2	3	2	1		
albastru	—	—	1	1	2	3	4	—	4	4	—	—	1				

Tabelul nr. 18

Clasa a, XI-a, jos

Culorile	Distribuția mărimii perimetrului vederii colorate																
	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90
alb	—	—	—	—	1	1	1	3	6	4	2	—	2				
roșu	—	—	—	—	4	4	6	4	1	—	1						
verde	—	—	—	—	3	3	4	4	3	3							
galben	—	—	—	1	—	1	1	2	5	5	2	1	—	1			
albastru	—	2	3	7	4	2	—	1	—	1							

La clasa a XI-a distribuția cazurilor devine mai puțin extinsă valorile numerice scad însă evident. La roșu concentrația apare între 25 și 45 (17 elevi din 20). La alb apare între 25 și 40 (11 elevi din 20), la verde între 30 și 40 (11 cazuri din 20), la galben între 25 și 35 (14 elevi din 20), iar la albastru între 30 și 45 (12 elevi din 20).

Așadar, cîmpul vizual cromatic vertical dimensiunea „sus" crește constant pînă la clasa a VII-a, cu valori mai reduse însă ca la oricare dintre dimensiunile perimetrului orizontal.

2. Pentru aspectul vertical jos, rezultatele au următoarele caracteristici :

La clasa I există o concentrație a cazurilor cu perimetru cromatic mic între valorile 10 și 30 (12 elevi din 20) ; pentru alb concentrația de la valorile mici (5—15) este secundată de o concentrație între 20 și 35 (12 cazuri din 10). La verde de asemenea apare o concentrație la valorile mici (7 elevi) și apoi o concentrație între 20 și 35 (10 elevi din 20).

La galben și albastru apar de asemenea două grupări, una mai restrînsă la valorile mici (5—15) și una la valori mai mari (20—35).

La clasa a IV-a, valorile mici încep să dispară. Cîmpul vizual cromatic jos are o viteză de creştere ceva mai intensă decît cîmpul vizual cromatic sus.

Concentraţia mai evidentă pentru alb apare între diviziunile 30 şi 45 (10 elevi), pentru roşu între diviziunile 40 şi 55 (13 elevi), pentru verde între 25 şi 50 (16 elevi din 20), pentru galben între 30 şi 50 (12 elevi din 20), pentru albastru între 25 şi 45 (17 elevi din 20).

La clasa a VII-a apar mai multe grupări. La alb avem trei grupări, una între 40 şi 50 (4 elevi), alta între 60 şi 65 (6 elevi) şi alta între 70 şi 80 (7 elevi). La roşu există chiar patru grupări: la 30—35, la 50—60 (15 elevi), la 60—65 şi la 70—75.

La verde se păstrează acest sistem. De asemenea la galben (similar).

La albastru apar doar două grupări. Una între 25 şi 45 (9 elevi) şi una între 50 şi 60 (8 elevi).

La clasa a XI-a se omogenizează din nou grupările, concentrîndu-se pe un spaţiu de distribuţie mult mai restrîns decît la celelalte clase. De aceea gruparea maximă numără mai multe cazuri. Astfel la alb gruparea apare între 45 şi 60 (15 elevi din 20); la roşu între 30 şi 50 se află 18 elevi; la verde toţi elevii se înscriu între 30 şi 60.

La galben, gruparea cea mai evidentă apare între valorile 46 şi 65 (14 elevi). În sfîrşit, la albastru jos avem o mare dimensionare a valorii grupării maxime, care se află între 15 şi 30 (16 elevi din 20).

Din toate acestea reiese că, în genere, cîmpul cromatic are dimensiuni deosebite şi o creştere care nu este cu totul uniformă, rămînînd proporţională de la clasă la clasă pînă la clasa a VII-a.

Particularităţile grupărilor, dar mai ales ale maximelor şi minimelor de cîmp vizual cromatic pentru orizontal şi vertical, au o valoare practică oricînd utilizabilă în stabilirea curbei de evoluţie şi a gradului ei la copiii de diferite vîrste.

Valoarea pedagogică şi psihologică a tabelului de vîrstă a particularităţilor cîmpului vizual cromatic al elevilor este mare. Faptul că de la clasă la clasă apar elemente de progres arată că şi cîmpul vizual cromatic este exercitabil şi perfectibil, din care cauză intervenţia pe linia educaţiei senzoriale nu este ineficientă, ci dimpotrivă.

C. Mai există o problemă pe care vrem să o dezbatem în legătură cu cîmpul vizual cromatic. Este problema *formei* lui. Extincţia pe verticală şi pe orizontală a cîmpului vizual permite reconstituirea formei sale generale.

În genere, forma ideală a cîmpului vizual cromatic ar fi aceea de cerc cu cele două diametre (dreapta şi stînga, jos şi sus) egale. Cu toate acestea acest tip de cîmp vizual este destul de rar întîlnit (cam în 10—15% din cazuri) în diferitele clase pentru anumite culori. Şi mai rar se întîlneşte o concordanţă deplină a valorii cîmpului cromatic la toate culorile la acelaşi elev (3%), deşi, în genere, la unul şi acelaşi subiect valorile sînt foarte apropiate şi mărimea în grade sexagesimale (în care se măsoară cîmpul vizual) este foarte apropiată la fiecare elev.

În cîmpul vizual cromatic se reflectă particularităţile adaptării cromatice, particularităţile stadiale şi biologico-anatomice ale ochilor

(receptorului și analizatorului vizual în ansamblu), precum și o serie de efecte ale educației senzoriale.

Noi ne vom referi în cele ce urmează la particularitățile stadiale și la evoluția lor.

Din acest punct de vedere, cele mai semnificative fenomene sînt următoarele :

a) La elevii clasei I domină cîmpul vizual neregulat cu dimensiuni reduse (40° la dreapta și 35° la stînga și invers) și dimensiuni diferite între 30° și 20° sus și jos (55% din cazuri). Este vorba, așadar, de un cîmp vizual cu unghiul de aproximativ 70—80° orizontal (neregulat) și 50—55° vertical. Unghiul pe orizontală este, în genere, mai larg decît cel pe verticală (fig. A). Tot la elevii clasei I se întîlnesc și alte variante de cîmp vizual, și anume : cîteva cazuri de cîmp vizual cu dimensiunile orizontale egale (40—45°), dar cu cele verticale neegale și mai mici (25—30°). Acest fel de cîmp vizual apare în 20% din cazuri (fig. B). De astă dată, cîmpul vizual se întinde între 80 și 90° orizontal și 50° vertical. Și la acest fel de cîmp vizual este mai mare unghiul vizual vertical „sus".

În mai puține cazuri întîlnim cîmpul vizual cu unghiul de 85—95° (pe orizontală), cu unghiul vizual neegal între dreapta și stînga și cu unghiul vizual cromatic vertical aproximativ de 60°, verticala sus și jos fiind egală (fig. C), (cam 10%). Apare și cîmpul vizual cu dimensiunile egale (tip D) de 80° orizontal și 80° vertical (5%). În 10% din cazuri avem cîmpuri vizuale cu unghiul vizual orizontal neegal mare (120—130°) și pe verticală de 100—110°, neegal (fig. E).

b) La elevii clasei a IV-a se modifică mult mărimea cîmpului vizual, unghiul vizual atingînd pînă la 140° pe orizontală, neregulat (fig. E) și 110—120° pe verticală (fig. F). Bineînțeles, acest fenomen apare în puține cazuri (10%). Tipul A de cîmp vizual reapare doar într-o proporție de 10% din cazuri. Tipul B se întîlnește într-o proporție de 15%. Tipul C apare în 30% din cazuri. O figură destul de des întîlnită de cîmp vizual este cea cu dimensiunile de 100—110° pe orizontală (dreapta și stînga aproximativ egale) și 85° pe verticală (sus-jos cu valoare mai mare pentru jos fig. E). E vorba deci de un cîmp vizual cu unghiurile vizuale laterale egale și cu cele verticale ceva mai reduse, cu o ușoară dominație a valorii verticale inferioare (jos). Acest tip de cîmp vizual a apărut în 25% din cazuri. Cîmpul vizual cu unghiuri egale orizontale și verticale apare în 5% din cazuri. La clasa a VII-a dispare cu totul tipurile A și B de cîmp vizual ; se menține tipul C (20% din cazuri). Amîndouă tipurile de cîmp vizual neregulat E și F reapar, primul într-o proporție de 20%, iar al doilea de 25%. Tipul G de cîmp vizual (100—110 orizontal egal și 85 vertical mai mare jos) apare în proporție de 20%.

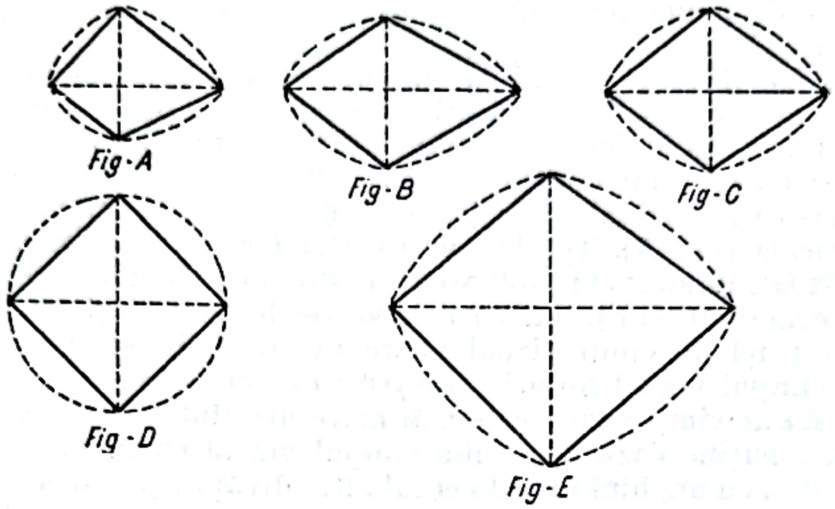
c) Cîmpul vizual cu unghiul vizual lateral foarte mare (de 85—90° sexagesimale, adică în total de 170—180°) și cîmpul vizual vertical de 140°, cu predominarea mare a dimensiunii jos (80°) constituie un nou tip de cîmp vizual la elevii clasei a VII-a (10% din cazuri). Tipul H. În cadrul acestui tip de cîmp vizual apare altul cu verticala egală sus și jos (tip I).

d) În sfîrșit, la elevii clasei a XI-a tipul C reapare (10%). Tipul D apare de asemenea într-un procent foarte mic de cazuri (5%). Tipul E

Scanned with OKEN Scanner

TIPURILE DE CÎMP VIZUAL

CLASA I^{a}



CLASA IV^{a}

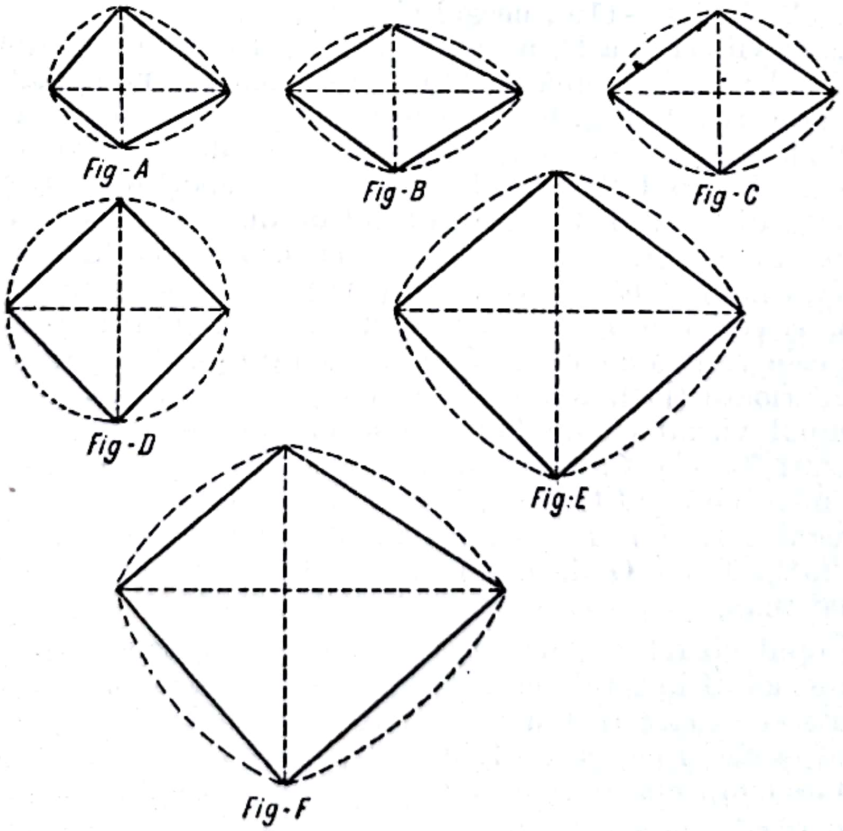


Fig. 4

Scanned with OKEN Scanner

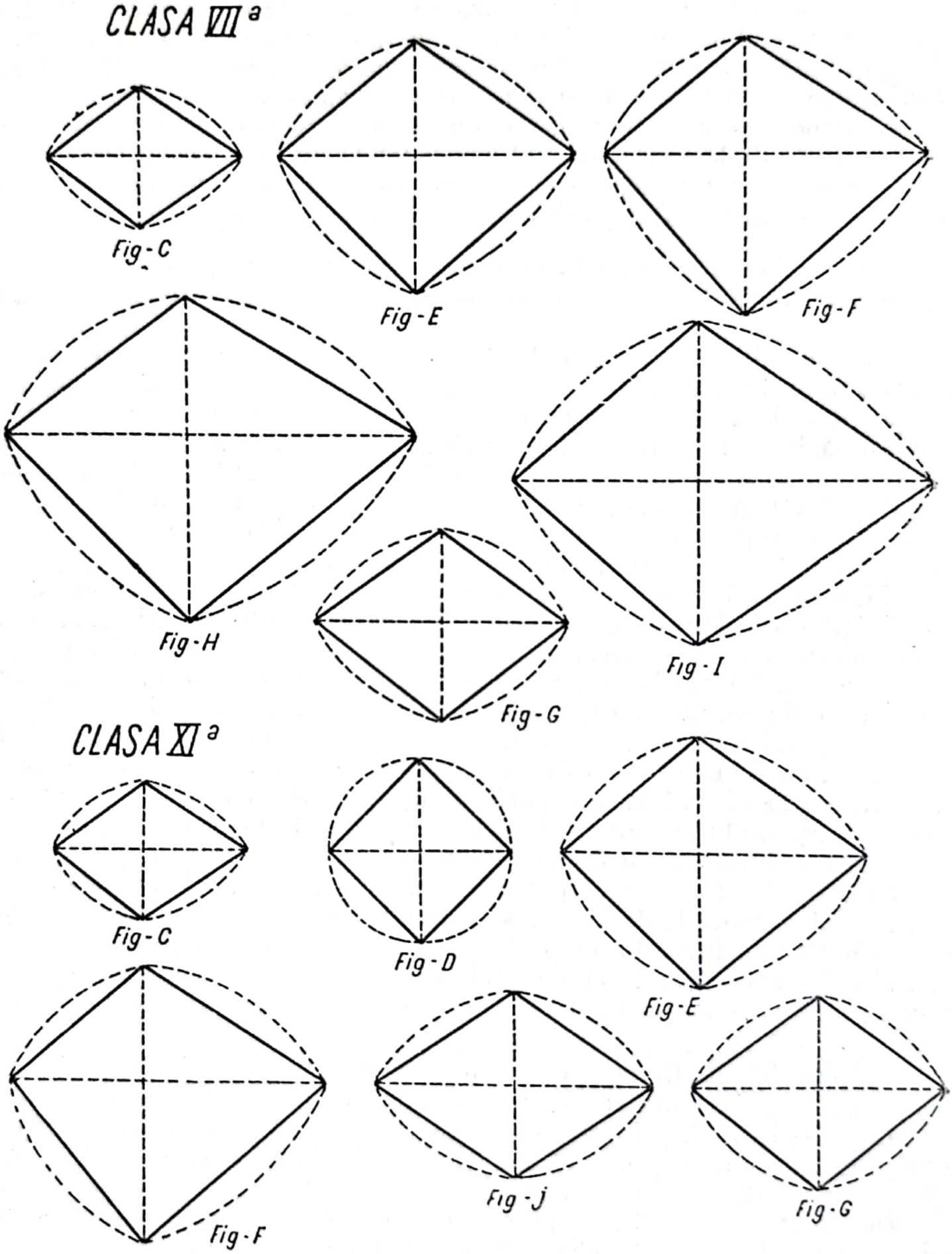


Fig. 5

Scanned with OKEN Scanner

de cîmp vizual apare într-un număr destul de mare de cazuri (45%). Tipul F în 25% cazuri. Tipul G în 5%.

Tot la elevii clasei a XI-a apare un tip nou de cîmp vizual, tipul J, cu unghiul vizual cromatic lateral pînă la 120° şi cu unghiul vizual foarte redus pe verticală, de 180°, cu o uşoară dominaţie jos. Acest tip de unghi vizual a apărut în 10% din cazuri în cercetarea noastră.

Din toate cele de mai sus reiese că evoluţia tipului de cîmp vizual cromatic trece de la cîmpul vizual neregulat de valori mici de unghi (70 — — 80°), specific elevilor clasei I, la tipul de formă elipsoidală, cu dimensiuni laterale mari (170 — 180°)

III. Ultima problemă la care ne vom referi este aceea a dezvoltării mijloacelor de verbalizare a culorilor şi nuanţelor de către copil şi adolescent.

În domeniul modalităţii de denumire a culorilor există o serie de lucrări interesante care, chiar dacă abordează problema din punct de vedere social lingvistic, arată că sistemul denumirii culorilor s-a perfecţionat de-a lungul timpurilor. Dezvoltarea tehnicii şi a artelor (mai ales picturale şi decorative), a industriei coloranţilor, a industriei textile etc. constituie factorii sociali cei mai importanţi care au contribuit la creşterea sensibilităţii cromatice a omului şi la dezvoltarea capacităţii şi a modalităţilor de verbalizare a culorilor şi nuanţelor.

Lipsesc însă studii ştiinţifice mai directe în problema dezvoltării modalităţilor de denumire a culorilor la copii şi adolescenţi. Exceptînd un interesant studiu semnat de Istomina în *Voprosî psihologhii* (asupra dezvoltării sensibilităţii cromatice la copiii preşcolari şi asupra unor particularităţi a denumirii şi diferenţierii culorilor), nu am mai întîlnit alte lucrări cu privire la acest subiect. Fenomenul este în parte explicabil. Pe de o parte, capacitatea de a diferenţia culorile şi sensibilitatea cromatică poate atinge la om adevărate performanţe. Omul poate deosebi aproape 200 de nuanţe de luminozitate de la alb la negru, 150 de nuanţe de trecere a tonurilor cromatice, 20 de nuanţe de trecere la saturaţii de la gri la orice culoare etc. Pe de altă parte în fiecare limbă există un sistem mai larg sau mai restrîns de denumire a culorilor. Se consideră şi s-a considerat ca fiind mult mai importantă problema dezvoltării capacităţii de a determina şi diferenţia culorile şi nuanţele de culori decît aceea de a denumi culorile prin restrînsul şi elipticul vocabular cromatic prezent în diferite limbi.

Un studiu în direcţia creşterii capacităţii şi particularităţilor de verbalizare a universului cromatic de către copil şi adolescent prezintă importanţă ştiinţifică şi i-am acordat ca atare o deosebită atenţie pornind de la presupunerea că procesul dezvoltării sensibilităţii cromatice trebuie să fie secundat de o creştere a exprimării lui verbale.

În genere, se ştie că la copil capacitatea de a diferenţia culori începe prin aspecte deosebit de elementare. Deşi dezvoltat la naştere, ochiul omului posedă o mare inerţie funcţională (ca de altfel şi celelalte organe de simţ). De altfel, şi celulele con din retină au la copilul nou-născut un caracter embrionar, sînt mai groase, mai scurte şi mai reduse la număr.

Scanned with OKEN Scanner

Din motivele de mai sus, acuitatea cromatică este redusă la copilul mic față de adult. Se pare chiar că sugarul vede colorat abia după trei luni. Cam pe la 6 luni de viață s-au obținut reflexe condiționate diferențiate la sticle colorate de către cunoscutul fiziolog N. I. Krasnogorski. Dar aceste feluri de diferențieri au la bază mecanisme relativ simple, reflexe condiționate (simple și elementare). La copilul care vorbește, denumirea culorilor permite detașarea culorii din ansamblul însușirilor obiectelor colorate și folosirea acestei denumiri în descrierea și determinarea analitică a însușirilor cromatice ale altor obiecte. Procesul acesta se realizează între 3 și 7 ani, în perioada preșcolară, în categoria culorilor fundamentale (Istomina).

Denumirea culorilor se dezvoltă mai anevoios și mai lent decît diferențierea lor propriu-zisă. Pe de altă parte, pragul sensibilității cromatice este diferit de cel al sensibilității spațiale. În ansamblu, dezvoltarea capacității de a denumi culorile și nuanțele este condiționată de dezvoltarea sensibilității cromatice propriu-zise, de dezvoltarea pragului cromatic, de dezvoltarea capacităților verbale la copil și de sistemul cuvintelor de numiri cromatice din limbă.

Cercetarea noastră cuprinde o analiză psihologică a procesului de îmbogățire verbală a determinării culorilor și nuanțelor de culori, concomitent cu analiza dezvoltării sensibilității cromatice propriu-zise la copil și la adolescent. Deoarece denumirea culorilor este relativ restrînsă, și oarecum nereglementată din punct de vedere științific în sistemul diferitelor limbi vii, inițial copilul nu poate să folosească un sistem dezvoltat de denumire a culorilor și nuanțelor. Totuși, el trebuie să fie cît mai explicit, cît mai corect, în această privință, din care cauză se creează și se perfectează treptat sistemul determinării verbale a culorilor și nuanțelor.

În cele de mai jos vom prezenta rezultatele cercetării noastre asupra dezvoltării noțiunilor de denumire a culorilor și nuanțelor, conform metodei prezentate la începutul acestei lucrări.

Mijloacele verbale de denumire se organizează și se multiplică treptat. Noi am pornit de la ipoteza existenței unor tipuri și sisteme organizate de a denumi multitudinea culorilor, nuanțele aceleiași culori. În sistemul verbal trebuie să se organizeze repere și modalități de raportare comparativă, asociații cromatice, organizate într-un anumit fel. Ipotezele noastre în această privință s-au confirmat pe deplin.

În genere, cele mai variate denumiri au apărut la nuanțele de roșu (6 și 8 [1]), albastru (12) și la lumina albă (7). Cele mai puține denumiri s-au dat pentru verde (11), galben (5), violet (1), verde deschis (11).

În ansamblu, la elevii claselor I și a IV-a asociațiile cromatice care trebuiau să arate și să stabilească asemănările culorii date la fotometru cu culori ale obiectelor din ambianță au fost adesea defectuoase. Asemănarea se făcea mai ales la culoare în genere, fără să apară prea evidentă intenția de a găsi nuanța cea mai apropiată, și, dacă e posibil, identică, printre obiectele de uz școlar aflate în imediata apropiere a copilului. Mai mult decît atît, dacă un obiect oarecare avea o colorație mai variată

[1] Cifrele din paranteză reprezintă numărul corespunzător al filtrului colorat.

(cum era cazul globului pămîntesc aflat în imediată apropiere a elevilor), rareori apărea intenţia de a căuta printre nuanţe (de verde şi albastru) tonul corespunzător culorii din fotometru. La elevii claselor a VII-a şi a XI-a în schimb, căutarea nuanţelor în obiectele cu colorație variată era evidentă.

În cadrul denumirilor cromatice propriu-zise, elevii clasei I au dat răspunsuri cu o repartiţie de 3—6 denumiri care, în majoritatea cazurilor, vizau direct culoarea şi rareori nuanţa. Cele mai numeroase şi mai diferite denumiri au fost date pentru lumina albă (7), pentru roşu (6), pentru verde (3), galben (5), violet (1), albastru (2) şi albastru deschis (12).

În genere, elevii clasei I denumesc corect culorile spectrului. Cele mai multe denumiri neconforme au fost date în legătură cu cercul luminos alb (7), care a fost denumit în genere alb (13 elevi), dar şi galben (4 elevi), şi greşit gri, roşu, portocaliu. La roşu (10), denumirile au dominat pentru roşu, dar au apărut şi trei denumiri deviate (2 elevi au denumit culoarea prin portocaliu şi unul prin galben).

Se pare că, în genere, denumirile de portocaliu, mov, siclamen sînt folosite de elevii clasei I fără ca să le fie prea clar ce reprezintă aceste denumiri. (Astfel de pildă, elevul M. I. denumeşte culoarea roşie (6) prin ciclamen sau portocaliu (or, se ştie că între ciclamen şi portocaliu există diferenţe foarte mari).

Pentru determinarea nuanţelor elevul din clasa I foloseşte în mod curent cuvintele de diferenţiere „deschis" şi „închis". Uneori „verde închis un pic" (T.M., clasa I), „verde deschis de tot" (*A.P.*, clasa I) sau „albastru deschis-deschis" (C.L.).

Spre a delimita diferenţele dintre nuanţele aceleiaşi culori date în experimentul nostru (s-au dat 3 nuanţe de roşu, 3 de verde, 2 de albastru), elevul foloseşte (foarte rar, de altfel) forma comparativă adjectivală „albastru mai deschis".

În afară de determinarea nuanţelor prin diferenţierea antinomică „deschis-închis", cîte o dată elevul clasei I foloseşte un alt sistem de determinare a nuanţei. El raportează culoarea la o altă culoare care i se pare mai apropiată şi din combinaţia căreia reiese nuanţa. Astfel elevul T.C. spune pentru verde (3) că e un „verde-albastru" sau P. C. spune că galbenul (5) este un „galben-portocaliu". I. D. declară albastrul (2) ca „mov-albastru deschis", „verde albicios" spune M. I. Din 51 de tipuri de răspunsuri, acestea sînt, evident, foarte rare.

Aşadar, elevii clasei I folosesc pentru determinarea culorilor şi a nuanţelor trei sisteme: primul se caracterizează prin denumirea culorii fără determinarea nuanţei ; al doilea constă în folosirea gradelor de comparaţie pentru fiecare culoare pe dimensiunile închis-deschis, spre a determina nuanţele; al treilea se referă la raportarea culorii la sistemul general al culorilor, ceea ce , evident, reprezintă un sistem mai complex şi mai fin de determinare a nuanţei.

Primul sistem de denumire este foarte dezvoltat şi relativ frecvent la elevii clasei I (53 de răspunsuri). Al doilea sistem este cam de 2,5 ori mai puţin extins (62 de răspunsuri de acest fel), reprezentînd o dezvoltare evidentă a sensibilităţii cromatice şi a capacităţii de a denumi, în funcţie

de o relativă reprezentare a gamei culorilor (în care fiecare culoare poate să aibă una sau mai multe nuanțe deschise și una sau mai multe nuanțe închise).

Noi am studiat și felurile de raționamente comparative de stabilire a diferențelor de nuanță în cadrul celor trei feluri de roșu, de verde sau de albastru. Am întîlnit 12 variante de raportare a nuanțelor între ele, pe seama faptului că sînt mai închise sau mai deschise (din cele 20 de răspunsuri). Dintre acestea, 9 raționamente sînt false, deoarece stabilesc o egalitate între două nuanțe diferite (1 și 3), sau declară o nuanță mai „închisă" fără ca în realitate să fie astfel (tot pentru culorile 1 și 3).

Raționamentele comparative ale elevului din clasa I se desfășoară fie sub schema (cu diverse variante) „A este mai deschis ca B, B este mai închis ca A, C este mai deschis sau mai închis ca B", stabilind astfel o relație reciprocă și una tangentă, fie sub forma „A este mai deschis ca B, C este mai deschis ca B, C este mai deschis ca A", stabilind o relație de dependență a lui A de C prin B.

Prima variantă este mai frecventă.

În genere, varietatea mare a sistemului comparativ cromatic arată că încă nu a devenit activ un sistem complex, care să cuprindă toate relațiile complexe dintre cele trei nuanțe. În genere, reprezentarea ultimă induce reprezentarea primei nuanțe. Dacă ultima nuanță este deschisă, nuanța primă va fi considerată mai închisă; dacă nuanța ultimă e închisă, prima va fi declarată mai deschisă decît este în realitate (numim acest fenomen „inducție postactivă de deplasare în spectrul culorii").

Cel de-al treilea sistem de stabilire a nuanțelor este foarte redus la elevii clasei I (5 răspunsuri față de 220 de răspunsuri corespunzătoare celor 20 de elevi ai clasei I).

La elevii clasei a IV-a crește în ansamblu numărul variabilității răspunsurilor (de la 51 la 69 de tipuri de răspuns). Determinările se îmbogățesc, mergînd de la 3—4 determinări pentru verde (11) și galben (5) la 10 determinări pentru verde (3), cu o dominație a 6 determinări pentru o culoare. Este evident că s-a îmbogățit sensibilitatea cromatică și, concomitent, cu aceasta capacitatea de denumire a culorilor.

În ce privește tipurile de determinare a nuanțelor și culorilor, fenomenele mai semnificative sînt următoarele:

Tipul I de denumire (cel mai simplu) prin determinarea culorii fără nuanță este în descreștere (de la 153 la 111). Totuși, gama culorilor este mai variată; roșul deschis este denumit roz, este folosit cuvîntul „violet", „chimic" etc.

Tipul II de denumire, prin care se determină în mod încă elementar nuanțele prin folosirea sistemului de nuanțare antinomic deschis-închis, este mai larg folosit, crește de la 62 la 92 și se complică prin folosirea superlativului pe de o parte, iar pe de alta prin nuanțarea și cu adjectivele „aprins" în special pentru roșu (roșu aprins) și „luminos" (galben luminos, albastru luminos etc.).

De astă dată, tipurile de raționament comparativ pentru stabilirea raportului de diferențe între cele trei nuanțe de roșu, de verde și de albastru se reduc la 8 (de la 12 cîte erau la elevii clasei I). Numărul greșelilor scade

de la 9 la 5. Apare raţionamentul cu relaţii încrucişate comparative. A este mai deschis decît C, B este mai închis ca A, C este mai deschis ca B (7 elevi); în acelaşi timp, se dezvoltă şi raţionamentul linear A este mai deschis ca B, B este mai închis ca C, C este mai deschis ca A. Cuvîntul „aprins" folosit uneori în raţionamentele comparative are înţelesul de „mai închis", mai saturat. Reîntîlnim şi raţionamentul de tip mai simplu, propriu elevilor mici: A este mai deschis ca B, B este mai închis ca A, C este mai deschis ca B. Fenomenul de inducţie postactivă de deplasare în spectrul culorii diminuează foarte mult; l-am reîntîlnit la 3 elevi la culoarea roşie şi verde.

Al treilea tip de determinare a nuanţelor, prin repartizarea culorilor între ele, începe să fie folosit mai mult (creşte de la 5 cazuri la clasa I-a la 13 la clasa a IV-a).

În sfîrşit, apare un al patrulea tip de determinare a culorii şi nuanţei, prin concretizarea tipică (albastru ca cerul).

Aşadar, sistemul general de verbalizare a perceperii cromatice s-a îmbogăţit în mod evident de la elevii clasei I la elevii clasei a IV-a.

La elevii clasei a VII-a, numărul categoriilor de răspunsuri creşte de la 69 la 73, ceea ce înseamnă că asistăm la o nouă diversificare şi îmbogăţire a verbalizării cromatice. Primul tip de determinare a culorilor rămîne relativ staţionar (de la 111 la 110), deşi repertoriul cuvintelor folosite creşte (se folosesc denumirile bleu, bej, vişiniu, cărămiziu, indigo).

Mai evidentă e scăderea la al doilea tip de determinare şi denumire a culorilor şi nuanţelor (prin antinomia închis-deschis etc.). De astă dată, scăderea este de la 92 + 3 la 75 + 5. După cum se vede, scade relativ sistemul raportării la închis-deschis şi creşte relativ determinarea prin adjectivele aprins (pentru roşu), luminos, strălucitor, etc. (pentru celelalte culori).

Determinarea relaţiilor dintre cele trei nuanţe de roşu, verde şi albastru se simplifică mult. Apar numai trei tipuri de stabilire a acestor relaţii. Tipul A este mai deschis decît C, B este mai închis decît A, C este mai deschis decît B, sau tipul de raţionament linear: A este mai deschis decît B, B este mai închis decît C, C este mai închis decît B. În sfîrşit, al treilea tip de raţionament stabileşte relaţii mai nuanţate. A este puţin mai deschis decît C, B este foarte închis faţă de A, C este mai deschis.

Reducerea tipurilor de sisteme de comparaţii şi uniformizarea lor relativă arată că s-au organizat cîteva modele de judecăţi comparative (tipice) care devin active şi sînt folosite ca atare. Erorile au scăzut la trei.

Pe cînd, în ansamblu, primele două sisteme de denumire şi determinare a culorilor şi nuanţelor scad, rămînînd totuşi dominante, cresc tipurile III şi IV de determinări de culori şi nuanţe. Tipul III (al raportării culorilor între ele) creşte de la 13 la 20 + 1 (elevul I.V. la culoarea violet (1) a făcut următoarea determinare: „e un albastru-indigo-violet amestecate").

Al patrulea tip de determinare a culorii şi nuanţei este de asemenea în creştere deosebit de evidentă (de la un caz în clasa a IV-a, la 5+1 cazuri în clasa a VII-a). Concretizarea începe să aibă două variante, o concretizare-raportare la culoarea tipică a unui obiect (culoarea lămîii,

a soarelui etc.) și o culoare oarecum simbolică (culoarea deltei, adică a felului cum este simbolizată delta pe hartă).

Tabelul nr. 19

Clasa	Categ. de răsp.	Tipuri de denumiri de culori și nuanțe									
		Tip I	Tip II de denumire				Tip III		Tip IV		Interv.
			închis deschis	aprins luminos	incandescent	pal	la 1 culoare	la 2 culori	concret 1	concret 2	
I	51	153 gri siclamen	62	—	—	—	5				
II	69	111 roz gri violet chimic	92	3			13		1		
VIII	73	110 bleu bej vișiniu cărămiziu indigo	76	5			20	1	5	1	2 între I și III
XI	83	101 siclamen carmin oranj vernil	69	10	3	2	23	—	8	4	—

La elevii clasei a VII-a apare un sistem intermediar de determinare a culorii și nuanței, sistem care folosește elemente din sistemele II și III. (Elevul S.P. spune: „Văd un alb strălucitor spre roz, (pentru lumina albă", (7)).

În sfîrșit, la elevii din clasa a XI-a continuă să descrească tipul I și crește tipul II de determinare a culorilor și nuanțelor și, cu un ritm ceva mai lent, tipurile III și IV de verbalizare a culorilor. Tipul I scade de la 110 la 101 răspunsuri (din 220). Apar ca denumiri noi acelea de ciclamen, carmin, oranj, vernil. Tipul II de determinare a culorilor scade relativ pentru folosirea cunoscutei determinări de nuanțe deschis-închis (de la 75 la 69); în schimb, crește foarte mult folosirea adjectivelor „aprins", „luminos", „incandescent", „pal", ceea ce dă o nouă consistență acestui sistem de determinare a nuanțelor. Tipul III de determinare a nuanțelor (prin raportarea la două culori) devine mai activ și este în oarecare creștere.

Fenomenul se face evident și în judecățile prin care se stabilesc relațiile între cele trei nuanțe ale uneia și aceleiași culori. În afară de tipurile de judecăți pe care le-am întîlnit la elevii clasei a VII-a, elevii clasei a XI-a folosesc următorul tip de raționament: A este mai deschis decît C (mai portocaliu), B este mai violet, mai aprins față de A, C este portocaliu față de B.

Mai evidentă este creșterea la sistemul IV de determinare, care folosește concretizarea tipică. La acest tip creșterea se manifestă de la 5 + 1 la 8 + 4.

Din cele de mai sus reiese că între 7 şi 17—18 ani, deci în decurs de 10 ani, pe lîngă faptul că se îmbogăţeşte foarte mult sensibilitatea cromatică, creşte capacitatea verbalizării cromatice, se îmbogăţeşte repertoriul tipurilor de determinare a culorilor şi nuanţelor de culori. Pot fi observate patru sisteme de verbalizare a culorilor şi nuanţelor. Fiecare dintre aceste sisteme este perfectibil şi se dezvoltă (se îmbogăţeşte) şi se complică în decursul anilor, coexistînd în diverse raporturi şi proporţii.

Transformările cele mai evidente se manifestă între 7 şi 10 ani şi apoi între 14 şi 17—18 ani. În prima perioadă se cîştigă experienţa denumirii tuturor culorilor mai importante şi creşte foarte mult sistemul stabilirii nuanţelor deschise şi închise ale diferitelor culori, ceea ce arată că se constituie însuşi sistemul perceperii acelor culori.

Între 14 şi 17—18 ani (de la clasa a VII-a la clasa a XI-a) se trece la un sistem mai larg şi mai divers de determinare verbală a culorilor, sistem în care maniera de tipizare-concretizare devine tot mai complexă, mai variată şi mai originală.

Toate acestea arată că, deşi sistemul verbal este în orice limbă relativ sărac în ce priveşte denumirea culorilor şi nuanţelor, sub influenţa educaţiei, a experienţei concrete (a creşterii cantităţii de informaţie) se creează un sistem larg de determinare a culorilor, care foloseşte relativ puţine elemente de denumiri cromatice de bază, dar în schimb operează pe un plan comparativ bogat. Capacitatea de verbalizare devine treptat bogată şi variată.

CONCLUZII

1. Dezvoltarea sensibilităţii cromatice este foarte mare între 7 şi 17 ani, atît în ce priveşte pragul minimal (absolut), cît şi în ce priveşte pragurile diferenţiale (vezi cifrele din tabelele nr. 1 şi 2), ceea ce arată că există o *dezvoltare ontogenetică progresivă* a capacităţilor funcţionale ale analizatorului vizual. Fenomenul se explică în special prin creşterea rolului coordonator, corector şi electiv al activităţii nervoase superioare care se efectuează la nivelul nucleului cortical al analizatorului vizual.

2. Şi dezvoltarea cîmpului vizual cromatic este foarte mare şi continuă pînă la nivelul clasei a VII-a, fenomene care se explică prin creşterea sinergiilor funcţionale ale întregului aparat neurocoordonator ale diferitelor părţi componente ale ochiului (inclusiv cristalinul şi muşchii coordonatori ai globilor oculari).

3. Între 13—14 şi 17 ani are loc o relativă stabilizare şi chiar o uşoară restrîngere a cîmpului vizual cromatic la elevi. Ar fi posibil ca un studiu pe foarte mulţi elevi din clasele a VII-a şi a XI-a să dea valori de scădere mai mici pentru elevii clasei a XI-a, decît cele obţinute de noi. Totuşi fenomenul este evident (noi am făcut probe suplimentare de control în această privinţă). Cauza fenomenului de mai sus constă, probabil, în prezenţa unei totale modificări de adaptare la adolescent. Se ştie că anumite capacităţi (senzoriale, intelectuale etc.) se dezvoltă în conformitate cu complexitatea şi cu caracteristica solicitărilor relativ permanente ale

Scanned with OKEN Scanner

condițiilor generale de viață. De aceea, spre deosebire de copilul școlar mic și chiar de puber, adolescentul are o participație mai puțin dispersată la tot ce-l înconjură, caracterizîndu-se mai ales prin creșterea capacităților de concentrare, analiză etc. (însușiri care i se cer de altfel în permanență în activitate și în viață). Ne oprim la această explicație deoarece există o corelație între dezvoltarea sensibilității cromatice (praguri) și relativa restricție a cîmpului vizual cromatic la adolescent.

Probabil că datorită acestei corelații se produce o creștere mai mare a sensibilității cromatice (praguri) la elevii din clasa a VII-a, la elevii din clasa a XI-a, creștere ce se face (compensatoriu) și pe seama relativei stagnări și restricții a mărimii cîmpului vizual cromatic.

4. Evidentă este de altfel și creșterea continuă a capacității de denumire a culorilor și nuanțelor de către copii și adolescenți, ceea ce arată că sistemul cromatic se abstractizează complex mai ales de la 14 ani la 17 ani, perioadă în care întîlnim cel mai bogat și mai amplu sistem de denumire a nuanțelor și culorilor și cel mai simplificat și mai precis sistem de stabilire a relațiilor dintre trei nuanțe ale aceleiași culori. Dezvoltarea celui de-al II-lea sistem de semnalizare de planul sensibilității cromatice face posibilă denumirea verbală a culorilor, mai suplă, mai precisă (cu mai multe repere comparative cromatice în subsidiar).

5. Considerăm că rezultatele obținute prin cercetarea noastră pot constitui indicatorii practici în alte cercetări care vizează probleme psihologice și pedagogice ale dezvoltării sensibilității cromatice la copii și adolescenți.

BIBLIOGRAFIE

1. L. A. Andreev, K. M. Bicov, V. E. Delov, G. P. Konradi etc...., *Manual de fiziologie*, Ed. de stat pt. literatura medicală, 1950, p. 640—681.
2. C. M. Best și N. B. Taylor, *Bazele fiziologice ale practicii medicale*, Ed. medicală, București, 1958, p. 1064—1066.
3. K. V. Bardin, *О разных методах исследования различительной чувствительности к цветному тону у детей младшего школьного возраста.* Доклады Акад. Пед. Наук РСФСР, nr. 3/1959.
4. Gh. Dumas, *Traité de Psychologie*, F. Alcan, Paris, 1923, t. I, p. 355—377 (*La vue*).
5. Z. N. Istomina, *О взаимоотношений восприятия и названия цвета в раннем возрасте.* Доклады Акад. Пед. Наук РСФСР, nr. 3/1959.
6. S. L. Rubinstein, *Основы общей психологии*, Гос. учебно-педагог. изд. просвещения, РСФСР., Moskva, 1946, p. 230—238.
7. A. A. Smirnov (red. princip.), A. N. Leonteev, S. L. Rubinstein și B. M. Teplov, *Psihologia*, Ed. de stat didactică și pedagogică, p. 115—124.
8. R. S. Woodworth, *Psychologie expérimentale*, vol. II, P.U.F., 1949, p. 817—819.

STUDIU ASUPRA UNOR ASPECTE ALE CREAȚIEI ARTISTICE ÎN DESENELE COPIILOR

DE

U. ȘCHIOPU și M. GÎRBOVEANU

Educația estetică și artistică constituie laturi importante ale educației comuniste. Diferitele probleme ale educației estetice și artistice pun cu acuitate chestiunea intensificării cercetărilor psihologice asupra dezvoltării capacităților de creație la copii și asupra dezvoltării gustului artistic încă din perioadele timpurii ale vieții. Din acest punct de vedere, studiul nostru își justifică pe deplin necesitatea. Obiectivul său principal constă în cercetarea dezvoltării ontogenetice progresive a creației artistice în desenele tematice libere (din imaginație) și după natură (model concret), la copiii care capătă o îndrumare obișnuită în grădiniță și în școala elementară (clasele I—IV). Am ales perioada micii școlarități și perioada preșcolară pentru studiul nostru, deoarece în aceste perioade ale dezvoltării copilului se organizează primele deprinderi și priceperi, cunoștințe și interese pentru activitatea artistică și pentru desen, fapt ce permite surprinderea elementelor primare în dezvoltarea creației artistice ca fenomen psihologic. La acest motiv s-ar adăuga și altul: deoarece în ultimul timp se manifestă în unele școli o oarecare subapreciere a rolului desenului tematic, a celui după natură și a celui liber în favoarea celui decorativ și tehnic, autorii s-au simțit obligați să atragă atenția asupra rolului important al desenului tematic și după natură în dezvoltarea psihică a copilului.

Poate însușirea niciunei arte sau îndeletniciri nu oferă copilului încă de mic, atît de mari plăceri și momente estetice de observație și de gîndire, cum oferă desenul tematic. În această activitate copilul poate să simtă din plin și intens bucuria creației cu gama sa bogată de stări afective. Totodată, prin desen se creează un contact special, intim și fecund, cu lumea înconjurătoare, se stimulează și se organizează observația, înțelegerea, imaginația, gîndirea, afectivitatea etc. Din această cauză, desenul devine unul dintre cele mai importante mijloace de educație estetică și

artistică la copii, contribuind la dezvoltarea generală calitativ orientată a capacității lor cognitive, a sensibilității lor etc.

Desigur că problema educației estetice prin desenul tematic este foarte largă și complexă. Ea se referă și la aspectul însușirii de către copil a priceperii de a aprecia și înțelege produsul artistic. E vorba de dezvoltarea gustului artistic, a emoției estetice, a sentimentelor estetice.

Este necesară elaborarea și fundamentarea teoretică științifică a unei programe pe vîrste a educației estetice și artistice prin desen.

Lucrarea de față nu-și propune să rezolve această problemă, ci să aducă doar unele contribuții în legătură cu acele aspecte psihologice ale dezvoltării la copii a capacităților de a desena, pe care o „programă științifică" a predării desenului tematic în grădiniță și școli ar trebui să le rezolve în primul rînd.

★

Prima problemă ce ni se pune este de a determina care anume trăsături și capacități psihologice se exprimă în produsele activității creatoare de desenare? În oricare sarcină de a desena sînt angajate aceleași capacități intelectuale, aceleași abilități, deprinderi etc.? Cum se manifestă și cum evoluează acestea? Iată o serie de întrebări cărora trebuie să le răspundem o dată cu analiza propriu-zisă a dezvoltării activității creatoare prin desen la copii.

★

În esență aceste întrebări au primit două feluri de răspunsuri, atunci cînd s-au efectuat cercetări psihologice asupra desenului la copii, fiecare din răspunsuri oglindind o concepție teoretică-ideologică diferită și opusă.

Conform concepției idealiste răspîndite larg în psihologia occidentală, desenul copiilor este realizarea și oglinda „modelului intern", și nicidecum o activitate perfectibilă (educabilă), prin care copilul cunoaște și reprezintă realitatea obiectivă, lumea ce-l înconjoară, cu aspectele felurite pe care le observă și le înțelege. Teoria „modelului intern" dezvoltată mai ales de G. A. Luguet [1] unul din reprezentanții teoriei platoniciene a artei, falsifică problematica activității creatoare artistice a copilului, ignorînd determinarea obiectivă a activității de creație și absolutizînd rolul „condițiilor interne", a aptitudinilor, abilităților etc. Tezele lui Luguet se bazează pe teoria idealistă a predeterminării talentului și aptitudinilor. Mergînd pe această linie, cercetările psighologice asupra desenelor la copii au ajuns la alcătuirea unor teste standard de desene, prin care se stabilesc diagnoze asupra dezvoltării intelectuale [2], caracterologice [3] etc. a copilului.

---

[1] G. A. Luguet, *Les dessins enfantins*, P.U.F.

[2] În acest sens, menționăm lucrările Flor. Goudenough, *L'intelligence d'après le dessin*, P.U.F., 1957; Wintsch, *Les dessins d'enfant et leur signification*, Lausanne, 1935; A. Begs, *Epreuves de dessin, témoin du développement mental*, Paris, 1947; M. Aupeche, *Détermination du niveau mental par dessin*, Beyrouth, 1957 etc.

[3] Vezi A. M. Fay, *L'intelligence et le caractère*, Paris, 1934; M. Prodhomeau, *Le dessin et l'enfant*, P.U.F., 1947; idem, *Les enfants déficients intellectuels*, P.U.F.; Ed. Guillaumin, *L'interprétation clinique et problèmes génétiques dans l'étude des dessins de l'enfant*, în „Psych. médicale de l'enfant. Revue de neuropsychiatrie infantile, octombrie 1959.

Testele de desen sînt larg utilizate ca instrumente de diagnoză și în psihanaliză (Sophie Morgenstern și alții). În zilele noastre, cunosc o mare răspîndire în S.U.A., unde sînt folosite în arsenalul teoretic-ideologic al psihologiei reacționare.

★

Din punct de vedere psihologic, desenarea, ca orice activitate artistică, este un mijloc de cunoaștere și de redare a realității obiective. În desen, ca produs al activității creatoare putem descifra problemele și greutățile, drumul spre soluții, perfecționarea treptată a acestora, precum și capacitățile generale și speciale artistice la care a ajuns cel ce a executat desenul. Această relație între desen ca produs și capacitățile de ansamblu ale celui ce a creat desenul justifică din punct de vedere metodic cercetarea de față.

Procesul creației artistice conține două momente mai importante. Primul moment este acela al cunoașterii realității și constituirii imaginii artistice. Al doilea moment se caracterizează prin materializarea imaginii artistice „prin mijloace proprii unui anumit domeniu al artei" [1], în cazul de față proprii desenului.

În activitatea creatoare, momentul cunoașterii (momentul gnoseologic) și cel al reproducerii se intercorelează. Și unul și celălalt au la bază anumite capacități, deprinderi, abilități, o anumită sensibilitate și emoție formîndu-se și dezvoltîndu-se ontogenetic, fiind supuse unui determinism complex. În desenele copiilor, aceste capacități psihice se manifestă în formele lor primare. Perfecționîndu-se treptat, ele ajung la un important nivel de dezvoltare la sfîrșitul copilăriei (la 10 ani).

Se pune problema: se poate considera că atunci cînd în produsele activității creatoare de desenare a copiilor lipsesc sau sînt greșit redate dimensiuni și proporții, contururi și asamblări ale părților diferitelor obiecte, percepțiile și reprezentările ce stau la baza desenului sînt defectuoase și ele, adică oglindesc în mod defectuos volumul, mărimea, dimensiunile obiectelor, proporțiile dintre ele?

Se știe că există destui copii școlari mai mici și mai mari, inteligenți, foarte bine dezvoltați din punct de vedere intelectual, care nu știu să deseneze aproape de loc (chiar și printre oamenii maturi există numeroase cazuri de acest fel). De asemenea se știe că între calitatea reală a percepțiilor și reprezentărilor copilului mic (preșcolar) și felul cum sînt redate în desenele sale diferite obiecte, există diferențe. Percepțiile copilului sînt mult mai bogate, unitare, complete decît poate el să reproducă în desene. Relația aceasta se modifică în decursul dezvoltării ontogenetice, deoarece dezvoltarea capacităților de desenare poate să permită treptat copilului să redea tot mai complex și artistic ceea ce observă și înțelege din realitatea obiectivă. Așadar, desenele defectuoase, pline de disproporții, ale copiilor preșcolari se datoresc în primul rînd imperfecțiunii mijloacelor de redare a celor oglindite din realitatea obiectivă. La aceasta se adaugă un oarecare procent de „redare specifică" sub influența caracteristicilor

[1] Vezi V. Kelle și M. Kovalson, *Formele conștiinței sociale*, Ed. științifică, 1961, p. 229.

percepției infantile, care cuprinde o relativă inegalitate a clarității dimensiunilor și formei obiectelor ce se află în centrul atenției acestea constituind obiectul percepției, față de fondul percepției, asupra căruia atenția este mai puțin concentrată. *În desen ca și în orice altă activitate creatoare momentul gnoseologic se exprimă mijlocit prin intermediul în primul rînd a capacității de reproducere, în cadrul unei anumite „temperaturi" emoționale.* Din cele de mai sus reiese că reprezentările, imaginile, copilului sînt mult mai bogate și mai corecte, mai numeroase și mai multilaterale decît poate reda copilul în desenele sale.

Inițial, reprezentările copilului sînt simple și relativ „neutre" din punct de vedere (artistic), estetic. Dar întrucît frumosul, arta și îndeletnicirile artistice sînt prezente în viața de fiecare zi, reflectarea lor latentă va duce la constituirea treptată a capacității de a determina și diferența frumosul ca o categorie reprezentativă a *calității* obiectelor și fenomenelor. Aprecierea estetică se naște la copil ca o apreciere a calității. Constituirea capacității de a reflecta frumosul ca o categorie reprezentativă a calității obiectelor și fenomenelor (în mai mică sau mai mare măsură) se dezvoltă la copil în condiții social-istorice bine determinate și duce probabil treptat la construirea imaginii artistice ca element central al momentului gnoseologic al creației artistice.

Cel de-al doilea moment al creației artistice, momentul materializării imaginii artistice, se realizează în condițiile folosirii active a unor norme, reguli și *cunoștințe* (mai ales) în tehnica desenului. Acest moment se realizează pe seama formării deprinderilor, a capacității de redare pe suprafața plană a hîrtiei a obiectelor, a mărimii lor relative, a proporțiilor, poziției, perspectivei etc. Toate acestea constituie alfabetul desenării, fără de care nu se poate realiza activitatea de desenare, după cum nu se poate realiza activitatea de citire fără învățarea literelor alfabetului. Dar momentul redării poate doar la copiii foarte mici se reduce numai la transpunerea imaginii (artistice sau neartistice) a obiectelor pe hîrtie. Așa cum în momentul gnoseologic al creației artistice imaginea neartistică se modifică în imagine artistică, tot astfel, are loc și modificarea redării simple a obiectelor pe hîrtie în redare artistică. Momentul redării, al materializării imaginii artistice se complică din ce în ce mai mult efectuîndu-se la început, în condiții relativ dificile, dată fiind la copil lipsa unor deprinderi, capacități, abilități de desenare, lipsa posibilității de a ține corect creionul, chiar de a trage linii drepte orizontale sau verticale, contururi închise etc.

Săracă în posibilități, cu elemente de cunoaștere nu prea clare și nu prea bogate, creația artistică din desenele copiilor conține totuși germenii unor realizări estetice care au trezit întotdeauna mare interes și multă curiozitate prin originalitatea, ciudățenia și savoarea lor.

Creația artistică prin desen este posibilă numai în măsura în care copilul stăpînește, pe lîngă tehnica mînuirii creionului, deprinderea priceperea și abilitatea de a „desena" diferite obiecte, în măsura în care învață regulile redării volumului, mărimii etc., pe măsura în care învață „să privească și să perceapă" pentru „*redarea*" în desen.

Scanned with OKEN Scanner

Activitatea de desenare pune copilului probleme, îi solicită la maximum atenția, gîndirea, observația îi pune probleme și îi solicită o participare afectivă complexă. Conform unor binecunoscute legi psihologice, dezvoltarea unor însușiri, capacități, deprinderi, se realizează în activitate (învățare și exerciții), pe seama solicitărilor și în direcția solicitărilor dictate de cerințele activității. Abia după ce copilul își va însuși deprinderile de bază la cari ne-am referit, activitatea creatoare se va ridica pe trepte mai înalte.

★

Produsul activității creatoare are trei laturi constitutive. Acestea sînt : latura gnoseologică, latura ideologică și latura estetică. În produsul activității creatoare, aceste laturi se îmbină și coexistă în diferite moduri, ceea ce conferă produsului activității creatoare o anumită individualitate și un anumit fond și adîncime.

Conținutul activității creatoare cuprinde, chiar și la copii, aspecte ale acestor trei laturi. La copii, latura ideologică și gnoseologică se fac evidente mai ales în particularitățile de tratare a temei. Latura estetică se manifestă, corelat cu primele două mai ales în execuția temei.

Referindu-se la desenele copiilor, psihologii sovietici au studiat diferitele aspecte ale percepției, reprezentărilor, gîndirii și imaginației copilului. Ei au subliniat faptul că problemele desenelor la copii sînt în primul rînd probleme psihopedagogice.

Deosebit de interesante, cercetările lui E.I.Ignatiev [1] asupra organizării desenului la copii de diferite vîrste (metoda secțiunilor) au putut desprinde cîteva aspecte interesante asupra felului cum crește conținutul de observație la copii și cum se dezvoltă abilitățile de desenare. Prin toate acestea, cercetările mai sus amintite ne-au servit drept punct de plecare în cercetarea de față.

PROBLEMATICA CERCETĂRII

Problemele creației artistice în desenele copiilor sînt foarte numeroase. Noi ne vom opri numai la unele dintre ele.

1) În primul rînd, pornind de la constatarea expusă adesea în literatura de specialitate că desenul după model și desenul fără model concret pun greutăți diferite copiilor preșcolari și școlari [2], ne-am propus să urmărim latura psihologică a acestor dificultăți de factură diferită. Analiza comparativă a dezvoltării la copii a desenului fără model concret (cu temă liberă și cu temă dată) și a celui după model, ne-a obligat să pornim în aceste tipuri de desene de la o analiză psihologică a structurii momentului mental gnoseologic cu toate particularitățile sale.

---

[1] E. I. Ignatiev, *Psihologia izobrevitelnoi deiatelnosti*, Izdat. Ak. Ped. Nauk R.S.F.S.R., Moskva, 1959 ; idem, *Problemele analizei psihologice a procesului desenării*, în „Probleme de psihologia muncii și a artei", Ed. de stat pt. lit. științ., 1952, p. 111—175.

[2] Vezi E. I. Ignatiev, *Problemele analizei psihologice a procesului desenării*, Ed. de stat pt. lit. științ., p. 160, ; aceeași idee este expusă de N. P. Sakulina în lucrarea *Îndrumarea desenului și modelajului în instituțiile preșcolare*, Ed. de stat didactică și pedagogică, 1958, p. 11.

În desenul după model concret, momentul gnoseologic se constituie pe seama actului de percepție, ca o redare a percepției. În acest caz, percepția vizuală este învestită cu însușiri de cunoaștere multilaterale, fapt posibil datorită transferurilor curente între analizatori, transferuri ce se realizează în mod legic în decursul dezvoltării ontogenetice. Din percepția complexă a obiectului, are loc în cadrul activității creatoare o selectare a ceea ce este specific, a ceea ce este semnificativ și, concomitent cu redarea pe foaia de hîrtie plană a formei, volumului, amplasării în spațiu, raporturilor de mărime ,distanță și a mișcării specifice a obiectului desenat, se scot în relief subliniindu-se prin mijloace artistice aceste caracteristici individuale ale obiectului care sintetizează ceea ce a constituit esența momentului gnoseologic al creației artistice. Concomitent cu toate acestea, desenul exprimă o anumită stare de percepere cu componentele afective (de atitudine) corespunzătoare. În situația la care ne-am referit, activitatea de redare operează în cadrul unui anumit unghiu vizual perceptiv, ceea ce pune problema organizării desenului față de poziția și locul de unde privește cel ce desenează obiectele pe care le desenează. Am considerat importantă analiza acestor probleme ale activității creatoare în desenul după model concret, față de desenele fără model concret.

2) A doua problemă care ne-a interesat în decursul acestei lucrări constă în determinarea prin analiză psihologică a felului cum se îmbogățește capacitatea de redare. Noi am pornit de la teza că dificultățile diferite create *în* și *de* momentul gnoseologic al activității de desenare constituie factorul activ care duce la progrese în însușirea acestui fel de activitate creatoare. Însușirea oricărei noi virtuozități tehnice în arta de a desena înseamnă învingerea unor dificultăți create de nivelul ridicat al capacității de a percepe, gîndi, imagina etc. și de posibilitățile reduse (la copil) în redarea celor percepute, îndite, imaginate. Este știut faptul că contradicțiile interne sînt motorul dezvoltării [1] cele la care ne referim rezolvîndu-se prin însușirea de noi mijloace și de noi modalități de redare, care, la rîndul lor, actionează precizînd, conturînd și organizînd mai bine momentul gnoseologic. În acest cadru se dezvoltă la copil activitatea creatoare în formele sale elementare. În lucrarea noastră, prin urmărirea modificărilor unor parametri ce se referă la maniera de lucru și la progresele ce se fac treptat evidente în tehnica desenării la copil, răspundem problemei de mai sus.

3) Ultima problemă la care ne vom referi în această lucrare este aceea a unor sugestii pentru metodica predării desenului la copii.

Din cele de mai sus reiese că procesul dezvoltării activității creatoare apare inițial ca un proces complex și multilateral de educare a capacităților cognitive, a spiritului de observație, a reprezentărilor vizuale, a imaginației și a gîndirii și, în același timp, un proces de formare a unor deprinderi, abilități, capacități importante, proces de însușire a unor reguli și tehnici proprii desenului.

Analiza pas cu pas a felului cum se dezvoltă la copil capacitățile mai sus menționate (în desene) ne pune în situația de a vedea mai clar

[1] Vezi V. I. Lenin, *Caiete filozofice*, E.S.P.L.P., 1956, p. 322.

Scanned with OKEN Scanner

aspectele de succesiune ale unei metodici a predării desenului, a unei activități de desenare în care să se prevadă sarcini gradate de învățare.

În ce privește direcționarea generală a activității de desenare, noi sîntem întru totul pe părerea cunoscutei cercetătoare N. P. Sakulina, care pornind de la necesitatea predării desenului bazate pe principiile artei realiste [1], începînd cu perioada preșcolară, arată că pe primul plan trebuie să fie educată prin desen capacitatea de observație (subliniind prin aceasta importanța cognitivă a desenului). Această frumoasă activitate trebuie să devină un mijloc de cunoaștere a lumii.

METODICA CERCETĂRII

Pentru a putea răspunde sarcinilor pe care ni le-am propus, am studiat activitatea de desenare a copiilor preșcolari și școlari mici (clasele I—IV) în mod comparativ. Pe baza unui număr mare de desene, am urmărit felul cum se dezvoltă complexitatea capacităților artistice la copil, activitatea sa creatoare, mijloacele tehnice, figurația exprimarea unui conținut de idei, îmbogățirea acestui conținut etc. Concomitent, am analizat felul în care se dezvoltă compoziția, colorația, într-un cuvînt ansamblul unitar al mijloacelor de cunoaștere și reproducere artistică din produsul activității creatoare.

Întrucît ne-am propus să analizăm modul cum se dezvoltă *ontogenetic* capacitatea de a observa, și înțelege realitatea înconjurătoare, (momentul gnoseologic al activității creatoare) și acela de a reproduce (prin desen) în mod artistic cele observate, am dat aceleași teme, cu același instructaj tuturor grupelor de copii cu care s-a lucrat (preșcolari din grupa pitică, mică, mijlocie, mare și școlari din cele patru clase ale primului ciclu de învățămînt [2]).

Pentru ca să nivelăm componentele momentului gnoseologic la grupele și clasele cu care s-a lucrat experimental, instructajul dat copiilor a cuprins aceleași recomandări și s-a referit mai mult la aspectele activității propriu-zise de desenare.

S-a cerut copiilor ca înainte de a desena să se gîndească și să lucreze în așa fel, încît oricine s-ar uita la desenul lor să-și poată da imediat seama ce anume vrea să exprime. S-a cerut de asemenea copiilor să deseneze frumos, curat, atent, pentru ca desenele lor să poată fi duse la alte grădinițe și școli și să fie arătate altor copii. Prin aceasta s-a stimulat activitatea de desenare.

Pentru a se obține o gamă cît mai largă de desene tematice s-au dat trei teme. Primele două, „Toamna" și „Primăvara", au permis o analiză a capacităților copiilor de a folosi aproximativ aceleași elemente compoziționale (pomi, flori, etc.), dar de a reda prin ele, pe baza observațiilor personale, anotimpuri diferite cu ceea ce au mai caracteristic,

[1] N. P. Sakulina, *op. cit.*, p. 9—10.

[2] Desenele ce vor fi analizate în această lucrare aparțin copiilor de la Grădinița Ministerului Justiției, Grădinița M.F.A. și Școala elementară 11 mixtă din București (lucrarea are la bază 600 de desene de copii.

mai „tipic". În artă, precum se ştie, *tipicul* constă dintr-o „anumită generalizare realizată prin intermediul unei imagini artistice individuale" [1]. Se ştie că tipicul nu este abstractizare ştiinţifică, deşi exprimă „generalul", adică ceea ce, „dezvăluie adevărul, sensul fenomenelor vieţii, legile interne care stau la baza lor" [2], pornind de la ceea ce este accesibil, palpabil într-un sens. Tipizarea este „o triere şi generalizare conştientă a materialului oferit de viaţă" [3], adică este mijlocul de generalizare al artei.

Pe noi ne-a interesat în ce măsură se dezvoltă capacitatea de a reda tipicul în desenele copiilor. Aceste două teme ne-au permis să analizăm particularităţile diferenţiale ale dezvoltării capacităţii de tipizare.

A treia temă, „Rufele se întind la soare ca să se usuce", s-a dat pentru a se introduce în mod obligator în desenele copiilor persoana umană în acţiune. Bineînţeles că, şi la această temă, ca şi la celelalte, am urmărit cu atenţie caracteristicile observaţiilor, ale imaginaţiei, ale gîndirii copiilor, alături de particularităţile dezvoltării capacităţii lor de redare în mod artistic a conţinutului tematic al desenului.

În afară de aceste teme, aceloraşi copii li s-a cerut să deseneze după natură (model). S-au dat două desene după natură. Unul în care modelul era constituit de cîteva zarzavaturi aşezate pe o măsuţă şi al doilea în care modelul era compus dintr-un ghiveci de flori (muşcate) aşezat pe masă sau pe catedră. Analiza desenului după natură permite în mod deosebit urmărirea dezvoltării capacităţii şi particularităţilor copilului de a observa (de a percepe) modelul şi particularităţile redării în mod artistic a celor observate.

În desenul după natură al copiilor de diferite vîrste am urmărit în mod special succesiunea (relativă) a problemelor (de formă, perspectivă, colorate etc.) ce i se pun pe rînd copilului în însuşirea desenului. În mod deosebit am urmărit problema unghiului perceptiv [4], dezvoltarea acestei însuşiri.

În sfîrşit, în ultima investigaţie experimentală s-a cerut copiilor să deseneze liber ce vor. Prin aceasta am făcut în fapt investigaţii asupra capacităţii copiilor şi elevilor de a crea un desen cu temă, la liberă alegere. Totodată, această ultimă probă ne-a permis să avem o evidenţă a temelor preferate de copii.

Am plecat de la ipoteza că în desenele libere, copiii vor desena ceea ce le place mai mult şi ceea ce ştiu mai bine (să deseneze). Desenele obţinute au confirmat ipoteza noastră.

Pentru a reda în condiţii optime materialul mai interesant de care dispunem, dăm mai jos parametrii prin intermediul cărora s-a realizat analiza psihologică a materialului.

1. Pentru analiza creşterii bogăţiei reprezentărilor (în cazul desenului fără model concret) şi a consistenţei percepţiei, s-a avut în evi-

[1] Vezi *Bazele esteticii marxist-leniniste*, Edit. politică, 1961, p. 415.
[2] *Ibidem.*
[3] *Op. cit.*, p. 416.
[4] Unghiul perceptiv exprimă relaţia dintre modul cum sînt aşezate elementele compoziţionale ale desenului faţă de cel care percepe. Perceperea optimă trebuie să se evidenţieze cînd privitorul se aşază în unghiul (faţă de desen) pe care l-a avut cel ce a desenat, acela fiind unghiul perceptiv al desenatorului.

Scanned with OKEN Scanner

dență numărul elementelor compoziționale. Acest parametru este utilizabil numai în corelație cu ceilalți și constituie unul dintre parametri momentului gnoseologic al creației artistice în desenul copiilor.

2. Variabilitatea elementelor compoziționale ca parametru ne-a permis să stabilim mai precis cum are loc creșterea capacității de a imagina și a prelucra multilateral imaginea artistică din momentul gnoseologic al activității creatoare.

3. Parametrul formei, conturului, al detaliilor în cadrul formei și conturului ne-a permis să analizăm dezvoltarea logicii detaliilor, dezvoltarea preciziei în desenare felul cum a rezolvat copilul contradicția dintre perceperea corectă a detaliilor și capacitatea de a le desena.

4. Al patrulea parametru al momentului gnoseologic l-am considerat acela al asamblării elementelor compoziționale și al redării lor statice sau în mișcare. Prin acest parametru s-a urmărit analiza dezvoltării (ontogenetice) a capacităților de unificare a elementelor compoziționale în concordanță cu tema (subiectul desenului).

A doua categorie de parametri vizează în special dezvoltarea capacității de redare, formarea capacității și abilității tehnice și artistice. Din acest punct de vedere am desprins următorii parametri, cu care am realizat analiza psihologică a desenelor copiilor:

1. Felul cum sînt prezentate elementele compoziționale — ,în secțiune plană de profil, din față, în volum — și, concomitent cu aceasta, logica dimensiunilor.

2. Felul cum rezolvă copiii de diferite vîrste problemele redării perspectivei (lucrează pe un singur plan, pe cîteva planuri paralele?), redarea adîncimii în desen.

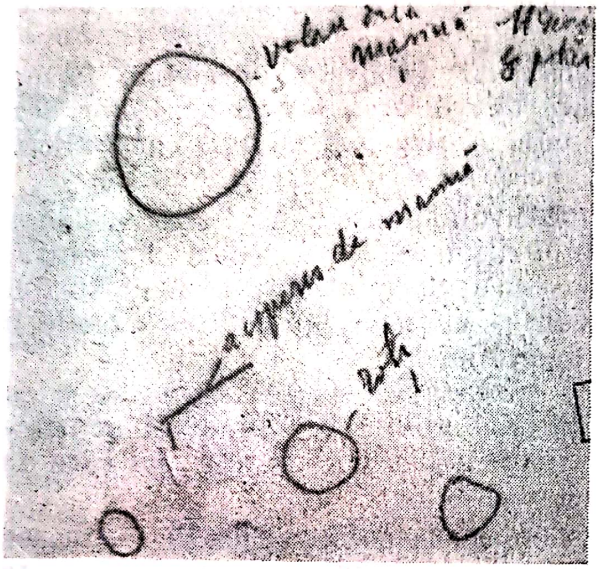
3. Ne-a interesat problema unghiului vizual din care sînt redate elementele compoziționale, organizarea ontogenetică a logicii unui unghi vizual bine delimitat.

4. În sfîrșit, în desenele copiilor există progrese evidente în ce privește coloristica și redarea corectă a umbrelor. Am considerat important și acest parametru și l-am folosit în analiza noastră.

ANALIZA DESENELOR TEMATICE ALE COPIILOR LA TEMELE „PRIMĂVARA", „TOAMNA" ȘI „RUFELE SE ÎNTIND LA SOARE CA SĂ SE USUCE"

A. În genere, aproape toate lucrările copiilor din grupa pitică (în jurul a 3 ani) au un caracter haotic, neinteligibil, la primele două teme „Primăvara" și „Toamna". Din 12 copii ai acestei grupe (grădinița M.F.A.), doi nu au desenat nimic la tema „Primăvara" și unul la tema „Toamna", jucîndu-se tot timpul cît a durat activitatea de desenare a celorlalți copii. La tema „Primăvara", 8 copii au dat mîzgălituri în care nu se pot recunoaște intențiile de a reda ceva definit. Deoarece noi am întrebat copii în timp ce desenau ce anume vor să redea la fiecare situație ce arăta că copilul începe să „deseneze" ceva, considerăm că mîzgăliturile obținute

reprezintă „intenţii care nu s-au realizat grafic". Materialul de care dispunem ne permite să considerăm că deşi imaginea pe baza căreia începe activitatea de desenare este relativ clară la acest nivel ontogenetic (copii de —3 ani), capacitatea de redare este nulă. Totuşi, chiar la preşcolarii din



Desen 1

Desen 2

grupa pitică încep să apară cîteva fenomene interesante. În primul rînd, începe să se organizeze capacitatea de desenare (întîi parţial) a formei obiectelor. În „desenele" copiilor, aceasta se manifestă prin apariţia conturului închis. Deosebit de semnificativ ni se pare din acest punct de vedere felul cum se prezintă desenul copilului M. G. (desen 1). Copilul a intenţionat să deseneze o maşină (a lucrat cu culoare roşie).

În acest desen există elemente detaşate din reprezentarea unei maşini. Copilul a aşezat la întîmplare ceea ce a desprins ca detalii semnificative (tipice) pentru o maşină. Asamblarea este defectuoasă, dar s-au detaşat contururi distincte cu semnificaţie determinată clar de copil.

Un alt fenomen mai evoluat, care apare la preşcolarii din grupa pitică este cel al realizării unui contur organizat al obiectelor din desen (bineînţeles la un număr redus de copii). Uneori conturul cuprinde şi amănunte. Aşa e desenul preşcolarului G.G. (3 ani 45 de zile) la tema „Primăvara". Nici de astă dată desenul nu are vreo legătură cu tema dată.

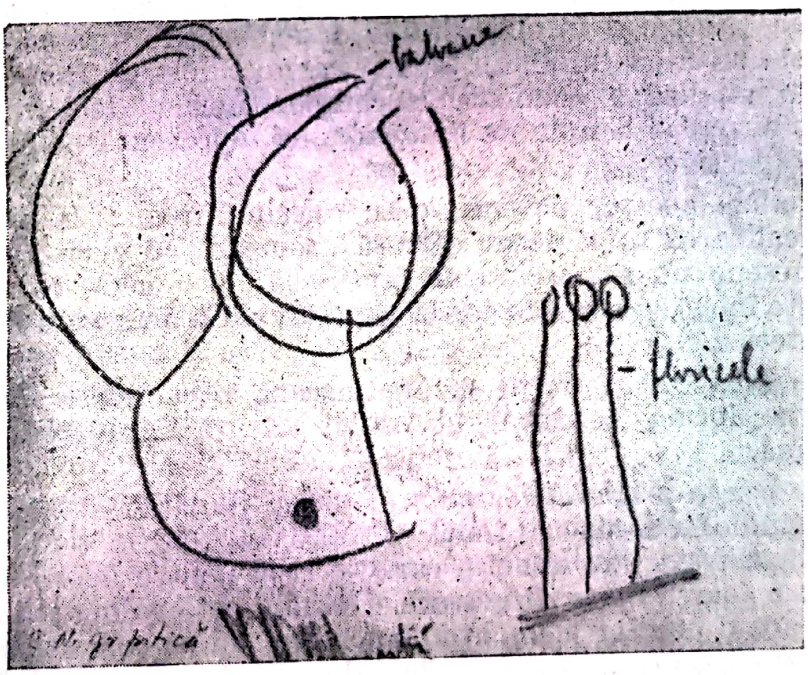
Totuşi, în jurul a 3 ani se poate observa organizarea primitivă a tematicii în desen. La temele „Primăvara" şi „Toamna", fenomenul a apărut destul de întîmplător şi aproape l-am fi considerat o excepţie dacă nu ar fi reapărut cu o frecvenţă semnificativă la preşcolarii din grupa pitică, la tema „Rufele se întind la soare ca să se usuce". În desenele la această temă a apărut în majoritatea lucrărilor copiilor motivul rufelor întinse pe sfoară (în 10 cazuri din 12).

Unii copii au făcut două rînduri de sfori cu rufe (2 copii), alții numai un rînd de sfori (ca în desenul 3).

Desen 3

La tema „Toamna" nu a apărut nici un fel de indiciu" al organizării „desenului tematic" la nici un copil din grupa preșcolară pitică.

La tema „Primăvara" s-a obținut un desen (din 12), în care de asemenea se poate observa o organizare primară a tematicii. E vorba de desenul lui C. N. (3 ani și 1 lună).



Desen 4

Făcînd o analiză a „desenelor" tematice ale copiilor preșcolari ai grupei pitice, desprindem cîteva grupe de „desene" care reprezintă cîteva maniere de „a lucra" ale copiilor.

O primă grupă ar fi aceea a copiilor care desenează ceva, dar nu ştiu ce au desenat. La aceştia, activitatea de joc nu s-a diferenţiat încă de activitatea de „desenare".

O a doua grupă ar fi a copiilor care desenează ceva, dar ceea ce desenează nu seamănă deloc cu ceea ce intenţionează să deseneze. La aceştia nu s-a organizat de loc capacitatea de redare.

A treia grupă ar fi a copiilor care încep să organizeze în desen elemente disparate, care ţin însă de o imagine. La aceşti copii a început să se organizeze în mod primar capacitatea de redare a formei.

A patra grupă ar fi a copiilor care desenează ceva finit, conturat, fără a reuşi să exprime prin desen nimic în legătură cu tema. În acest caz, capacitatea de a reda în mod elementar contururi s-a format, dar în schimb nu s-a dezvoltat suficient capacitatea de a răspunde la tema dată (parametrul concordanţei la temă).

În sfîrşit, la unuii copii deosebim contururi relativ clare care au legătură cu tema, ceea ce arată că încă la preşcolarii mici, grupa pitică, apar elemente de organizare primară a desenării.

În genere, temele „Primăvara" şi „Toamna" nu au organizat o imagine definită, structurată, cu caracteristici specifice la copiii din grupa cea mai mică (nici un copil nu a avut mai mult de 3 ani şi 3 luni în această grupă).

În schimb, la tema „Rufele se întind la soare ca să se usuce" „concordanţa la temă" a apărut în majoritatea desenelor sub forma reprezentării simple a unei „sfori cu rufe". În acest caz, nu a fost de fapt nevoie de o prea adîncită analiză a elementelor compoziţionale, deci de o tipizare sau figurare, ci pur şi simplu de redarea unei reprezentări simple, a sforii cu rufele respective.

Din analiza acestor desene ne-au reieşit dificultăţile deosebite ale copiilor în realizarea unui desen care să „semene" cu ceva. De asemenea, din aceste desene nu a reieşit clar faptul că, în genere, capacitatea de a imagina este încă redusă, haotică la copii, avînd o neînsemnată ampioare analitică-sintetică.

Totuşi, încă de timpuriu se organizează capacitatea de a reda în mod elementar forma (conturul) şi, într-o măsură foarte redusă, concordanţa la temă.

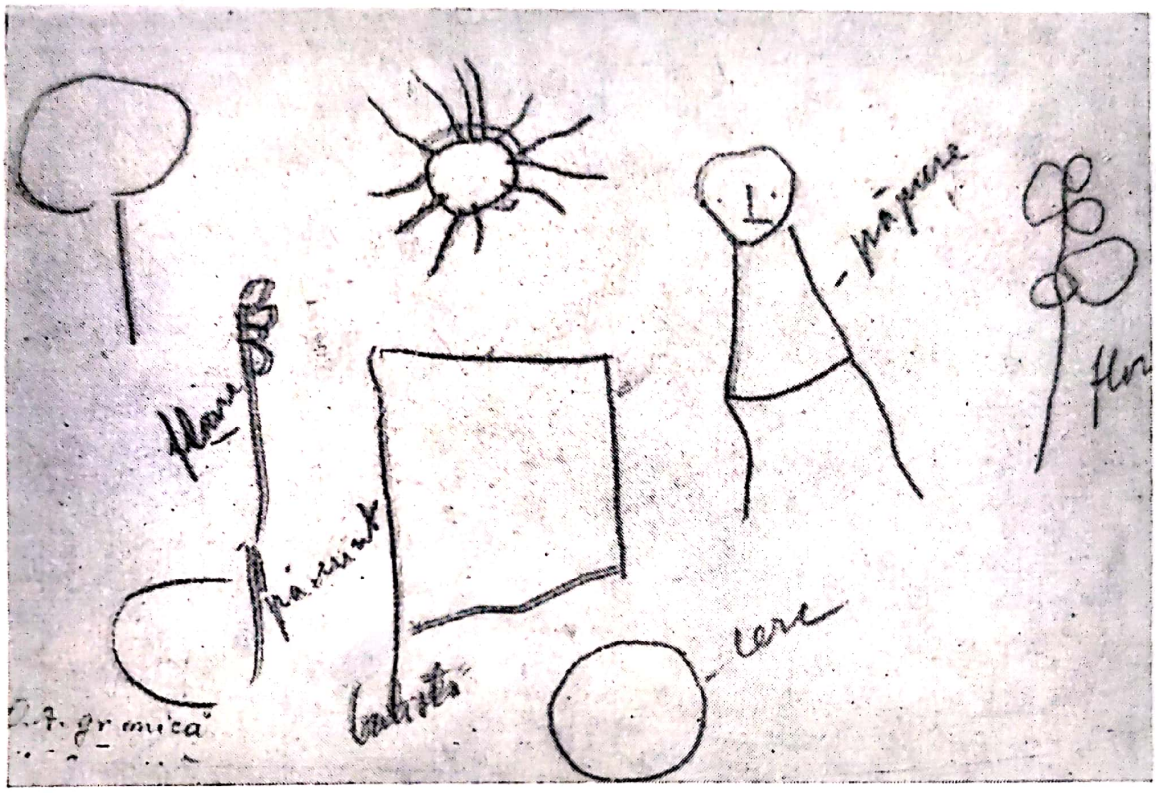
B. *Din grupa preşcolarilor mici* (3 ani şi jumătate — 4 ani şi jumătate) am obţinut 12 desene la tema „Primăvara", 13 la tema „Toamna" şi 12 la tema a treia . În genere, caracteristic pentru aceste desene este faptul că au o foarte mare dispersare. Desenul este compus din elemente izolate. În cadrul acestor elemente dispersate, nu se constituie încă decît foarte firav o oarecare „apropiere de subiect". Încep să apără contururi clare de flori, soare, cer etc. Nu se mai întîlnesc decît rareori cazuri în care să apară „intenţii" nerealizate în desenarea de contururi de obiecte.

Trebuie să semnalăm faptul că desenul dispersat analitic pe care *l*-am întîlnit la copii din grupa mică, are de astă dată o caracteristică mai complexă. La preşcolarii mici nu e vorba de dispersarea unei singure imagini (maşina sau casa), ca în desenele copiilor mai mici, ci de dispersarea ele-

Scanned with OKEN Scanner

mentelor componente ale desenului, mai precis de neorganizarea compoziției tematice.

Iată un astfel de desen (desen 5) aparținînd copilului O. A. din grupa mică, la tema „Primăvara".



Desen 5

În parte, asemănător este și desenul preșcolarului mic C. M., la tema „Rufele se întind la soare ca să se usuce" (desen 6).

Obiectele redate sînt în amîndouă „desenele" compuse (nu sînt contururi simple) din părți, cele mai multe pot fi identificate și prezintă o oarecare concordanță la temă. Desigur, aceasta arată că s-au realizat importante progrese în capacitatea de a reda forma obiectelor. Observația copiilor a început să selecteze (pentru a reda) elementele de detaliu, ceea ce arată că se organizează treptat o redare mai analitică a obiectelor.

Asamblarea diferitelor obiecte din desen rămîne încă în mare măsură întîmplătoare.

Se pare că la preșcolarul mic posibilitatea de a reda conturul (forma) are o mai mare dezvoltare decît aceea de a organiza compoziția.

În cadrul desenării se creează chiar diferențieri ale obiectelor de același fel (rufele) prin colorit și mărime, cum se vede de altfel în desenul preșcolarului M. V. de 3 ani la tema 3 (desen 7).

De altfel, spre deosebire de felul cum sînt prezentate rufele de copiii din grupa mică (linii verticale simple), preșcolarii mici desenează rufe de

formă dreptunghiulară sau pătrată, în culori vii (roşu, verde, albastru etc.). Foarte adesea în compunerile lor apare „soarele".

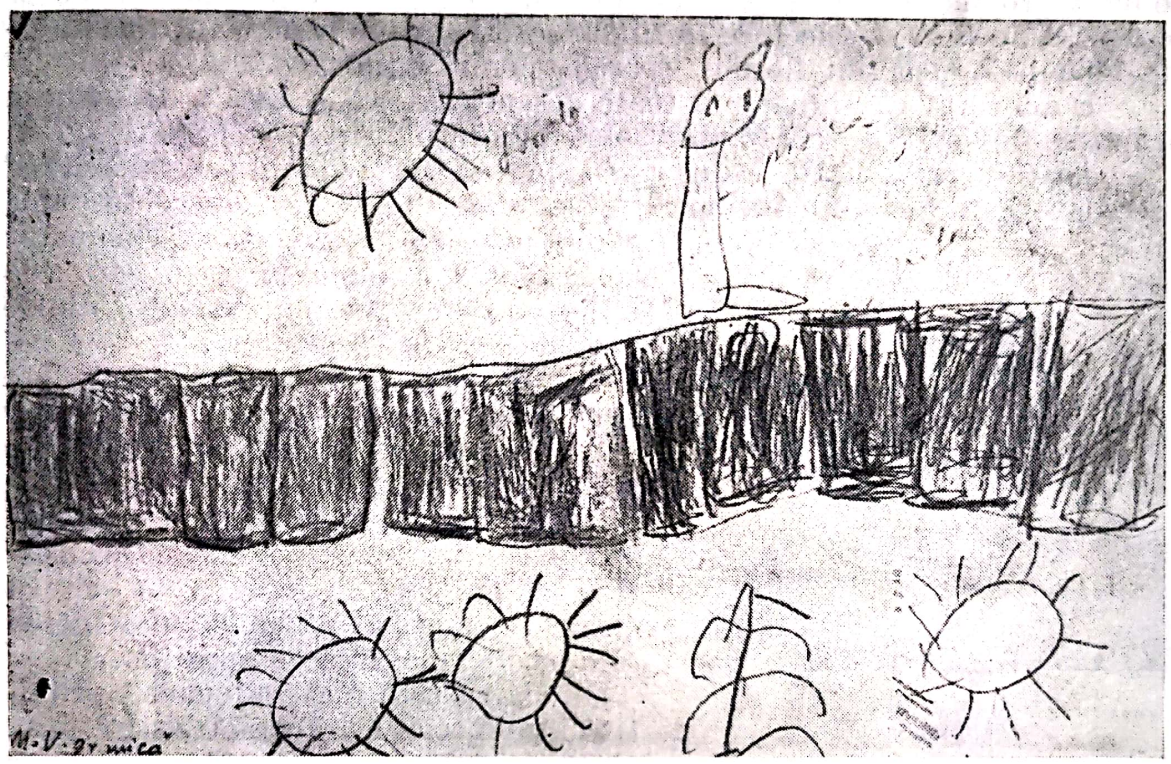
La o parte dintre copii începe să se constituie şi compoziţia, evident, de un nivel încă elementar. Încep să apară cîteva motive compoziţionale

Desen 6

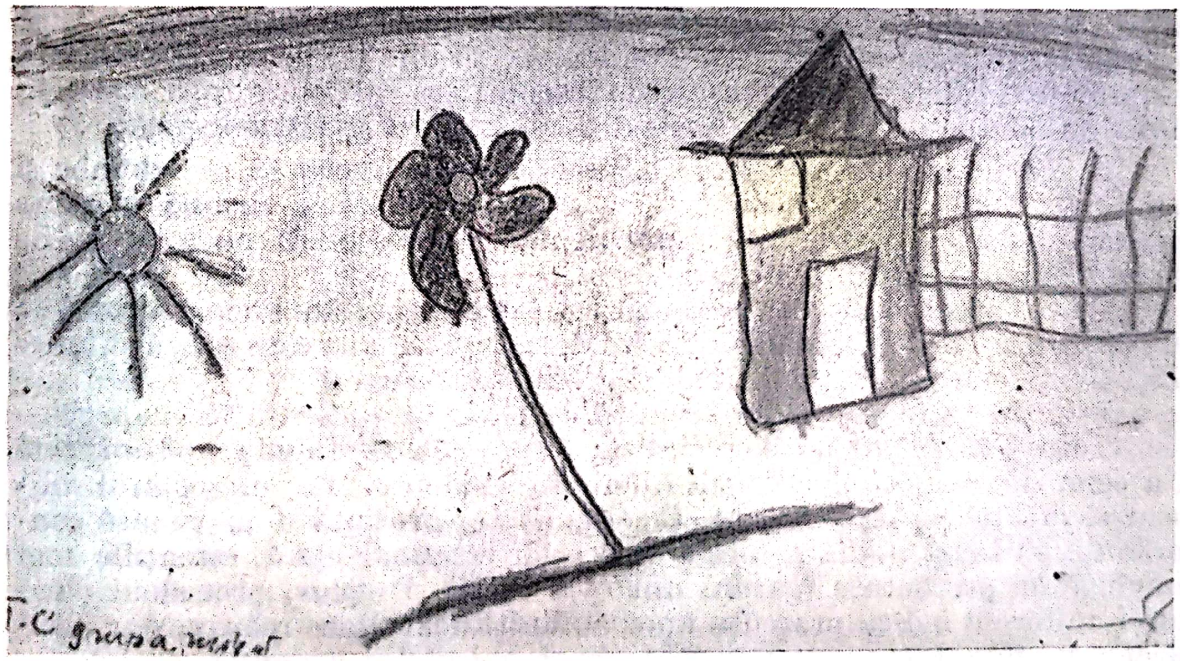
centrale, ca florile, pomii, soarele şi iarba. Uneori, elementele de coloraţie şi compoziţie dau un aspect atrăgător desenului. Aşa se întîmplă în cazul lucrării fetiţei T.C. din grupa mică (tot tema „Primăvara") (desen 8).

În sfîrşit, preşcolarul mic S.G. a realizat un „desen" redus ca viziune compoziţională, dar care indică organizarea desenului pe încă o linie, în afară de cele întîlnite pînă acum în lucrările copiilor. În desen există o singură floricică (albastră), o viorea, după relatarea copilului. Vioreaua exprimă în acest caz o asociaţie cu un conţinut deosebit de clar, aşa încît capătă valoare de „simbol" (desen 9).

În genere, copii din grupa mică prezintă un cerc de imagini (forme de asociaţii de contiguitate stau la baza lor), prin care încearcă să redea tema



Desen 7

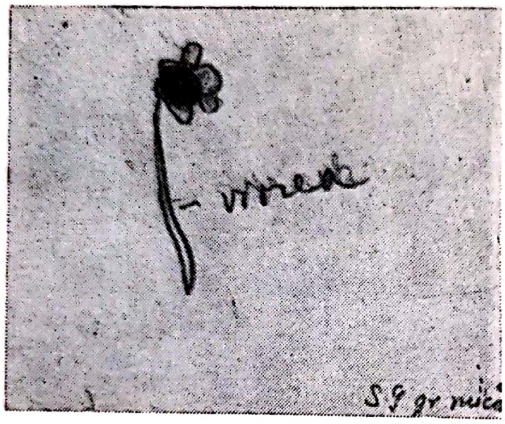


Desen 8

ce li s-a propus să o realizeze. Mai ales cîteva motive importante încep să se constituie şi să se selecteze ca fiind reprezentative pentru „Primăvara" şi „Toamna". Aşa sînt florile , soarele, pomii, baloanele.

E adevărat că aproape în toate desenele există „o casă". În schimb, în puţine desene este reprezentat solul (pămîntul).

Toate acestea arată că pe lîngă dezvoltarea evidentă a capacităţii de redare a formei (din memorie) diverselor obiecte, la preşcolarul mic se organizează în mod încă elementar concordanţa la temă printr-o serie de mijloace de la început variate, dintre care desprindem concordanţa prin tipizare (pentru „Primăvara" sînt redate flori, pomi, soare etc.; la fel pentru toamnă) şi concordanţa la temă prin simbolizare, ca în desenul copilului S.G.



Desen 9

În genere, momentul gnoseologic al activităţii creatoare devine mai consistent la preşcolarul mic. Apar cîteva elemente (motive) în subiectul temei şi se dezvoltă unitatea compoziţiei.

Redarea este încă stîngace, primitivă. În special este caracteristică lipsa corelaţiei dintre dimensiunile diferitelor obiecte din desen. Corelaţia cu privire la părţile componente ale unui singur obiect este ceva mai evoluată, deşi unele amănunte au proporţii nefireşti.

În sfîrşit, în desenele preşcolarilor mici încep să apară mai multe culori (preşcolarii din grupa pitică nu diferenţiau obiectele prin culori). Mai mult decît atît, apare în foarte multe desene (20 din 35) coloraţia omogenă a suprafeţei vizibile a unui obiect redat (acoperişul casei este roşu omogen, casa e galbenă etc.). Culoarea începe să aibă un rol evident în redare.

C. *La preşcolarii din grupa mijlocie* desenele încep să se schimbe şi mai mult. Tendinţa de constituire a compoziţiei, abia vizibilă şi sărac reprezentată prin elemente compoziţionale la preşcolarii mici, devine de astă dată evidentă.

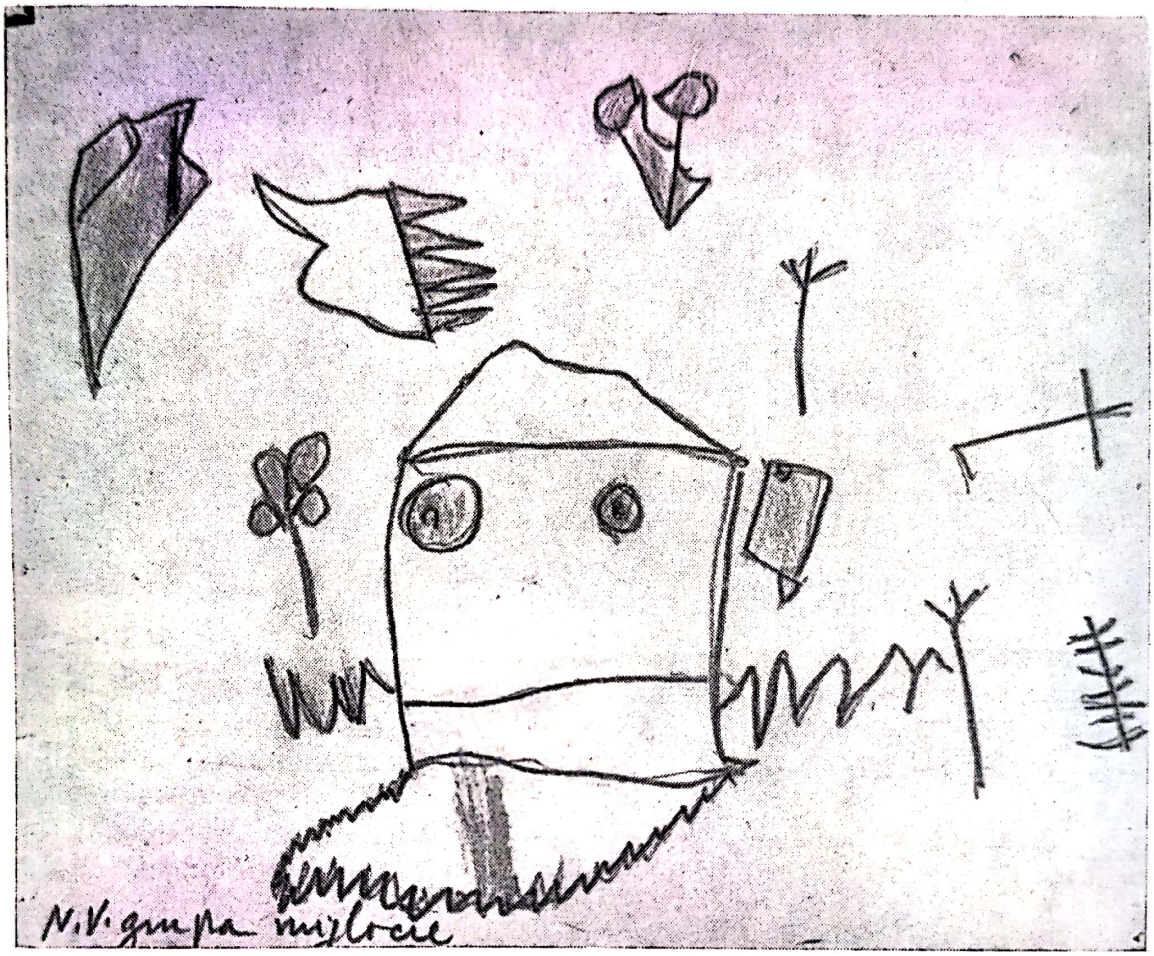
Cu toate acestea, şi la preşcolarii mijlocii mai găsim uneori (destul de rar) desene în care „asamblarea" este defectuoasă, din care cauză diferite părţi ale desenului constituie unităţi de sine stătătoare.

Iată un astfel de desen tema „Primăvara". (desen 10).

Totuşi, între desenul neorganizat al preşcolarului din grupa mijlocie şi a celui din grupa mică există diferenţe evidente. La preşcolarul mijlociu elementele compoziţionale (neorganizate) prezintă o mai mare concordanţă cu tema. Linia şi forma obiectelor este mai clară, intenţiile mai convingător prezentate (gardul din faţa casei). În plus, procedeul coloraţiei uniforme indică prezenţa unor abilităţi dezvoltate relativ, dar insuficient gradate faţă de coloraţia reală a obiectelor concrete.

La preşcolarii din grupa mijlocie, desenul tematic începe să se complice. Lucrările încep să cuprindă elemente compoziţionale mai numeroase

și mai variate. Este momentul în care se constituie de fapt capacitatea de creație artistică prin organizarea unității compoziției. Fenomenul se exprimă mai ales sub forma înșirării elementelor compoziționale pe un singur

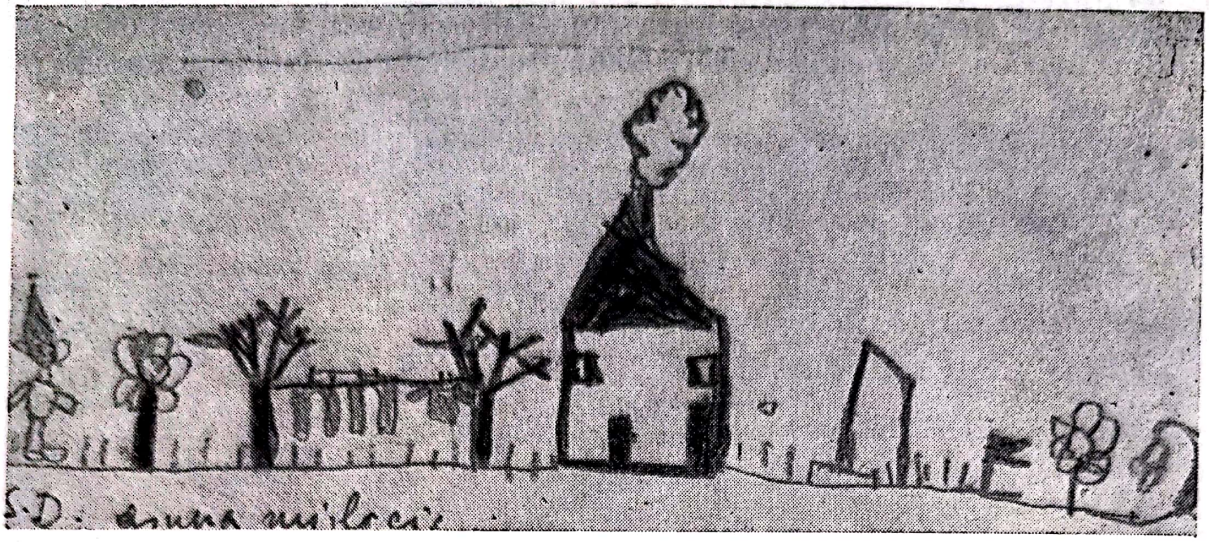


Desen 10

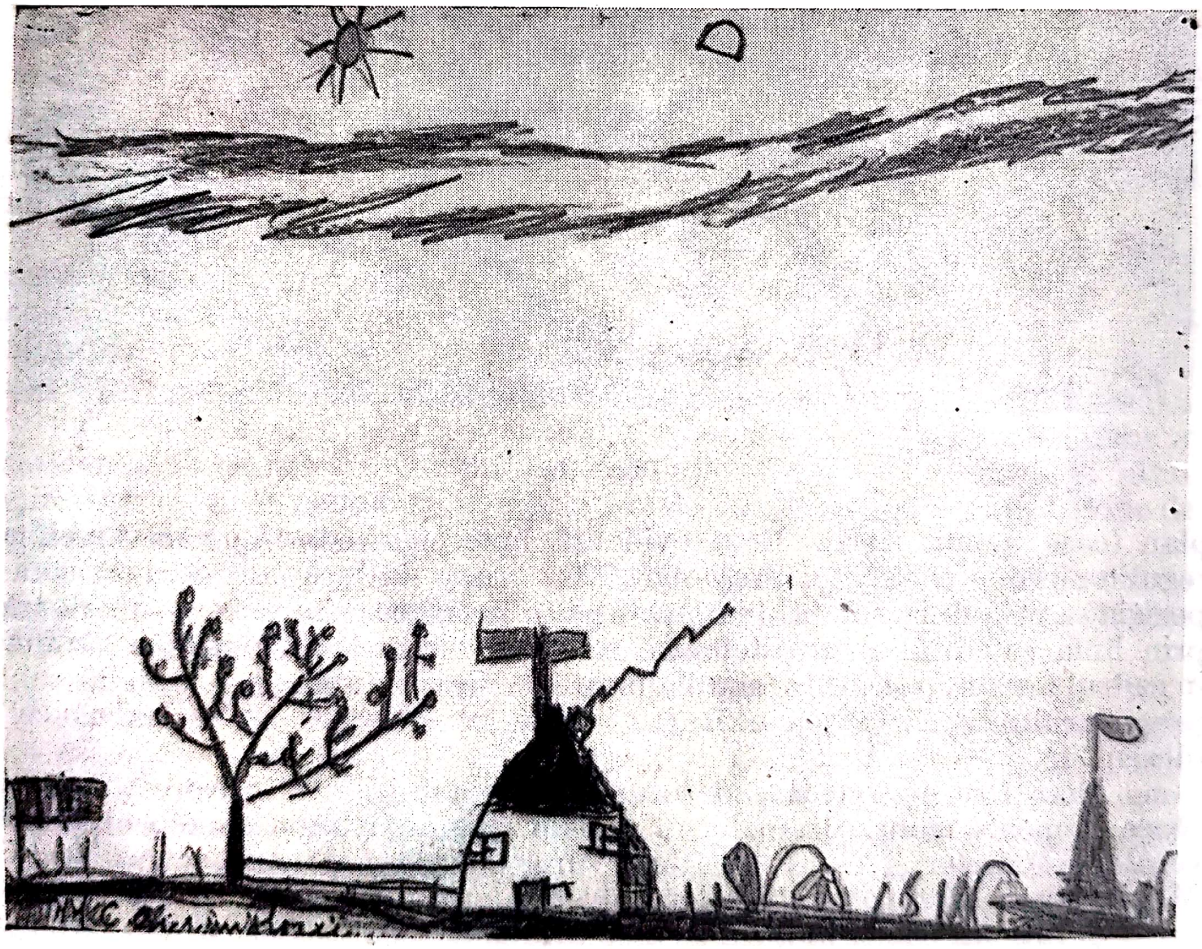
plan (case, pomi, flori). Este evidentă lipsa cunoașterii perspectivei, a regulilor proporțiilor etc. Preșcolarul din grupa mijlocie unifică însă compoziția sa prin linia solului (pământul) și o încadrează în partea superioară prin linia sau liniile care delimitează cerul. Uneori, desenul său rămîne în cadrul acesta, o înșiruire simplă numai pe linia solului. Așa este desenul preșcolarului S.D. la tema „Rufele se întind la soare ca să se usuce" (desen 11).

Alteori se diferențiază oarecum linia solului, cu o înșirare a numeroase elemente compoziționale, de o linie a planului superior reprezentînd cerul cu soarele, și chiar cu luna, cum se vede în desenul preșcolarului M. C. (tema „Primăvara") (desen 12).

Și într-un caz și în altul se face evidentă bogăția mare a elementelor compoziționale, care arată pe de o parte că spiritul de observație s-a dezvoltat foarte mult la preșcolarul mijlociu și pe de altă parte că a crescut



Desen 11

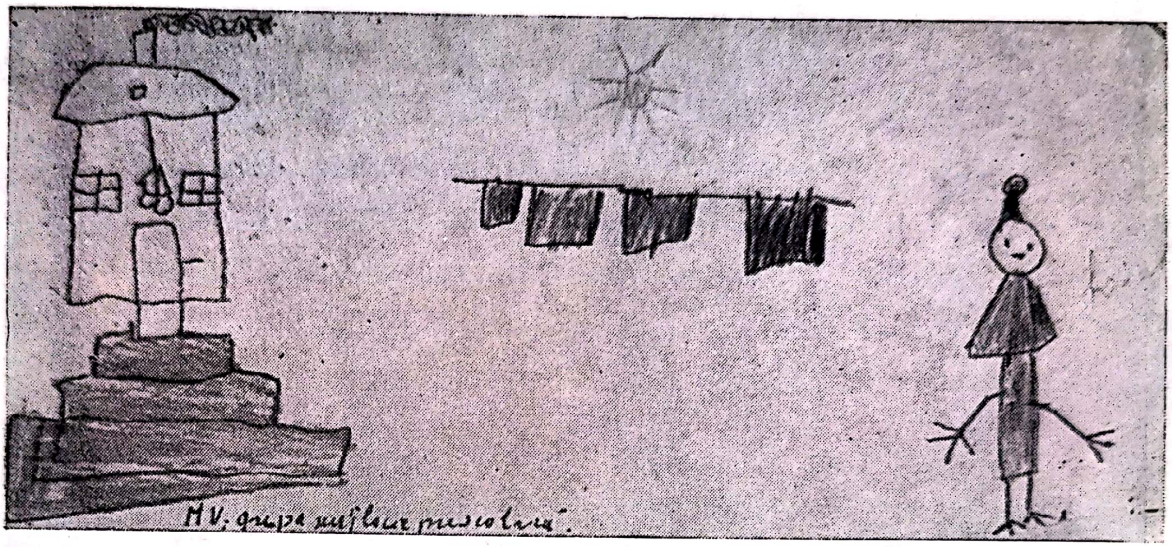


Desen 12

Scanned with OKEN Scanner

vizibil capacitatea de prezentare (făcînd un adevărat salt față de felul cum se întîlnește la preșcolarii mici).

În desenele preșcolarilor mijlocii încep să domine unele elemente compoziționale. Dintre acestea enumerăm prezența foarte frecventă a soarelui (e redat în aproape toate desenele), a caselor etc.



Desen 13

Uneori desenul are deficiențe în prezentarea detaliilor, ceea ce arată o lipsă de precizie a reprezentărilor copilului. Iată un astfel de caz în desenul preșcolarului M. V. (tema 3) (desen 13).

În desen, sfoara cu rufele este suspendată în aer, desenarea „băiatului" este ciudată, mîinile pornesc de la jumătatea de jos a corpului (greutăți de redare a părților componente ale corpului omenesc). Casa la rîndul său prezintă unele particularități. Scările sînt foarte mari față de casă, ușa începe mai jos de linia de demarcație a podelei etc. În casă e desenată și o „lampă", ce se vede prin perete.

Cîteodată desenele preșcolarilor oferă unele ciudățenii. Iată, de pildă, desenul preșcolarului O. F. (tema „Toamna"), care prezintă casa cu geamurile rotunde ca niște ochi și o scară interioară în casă. În desen apare o „personificare" a casei, originală (desen 14).

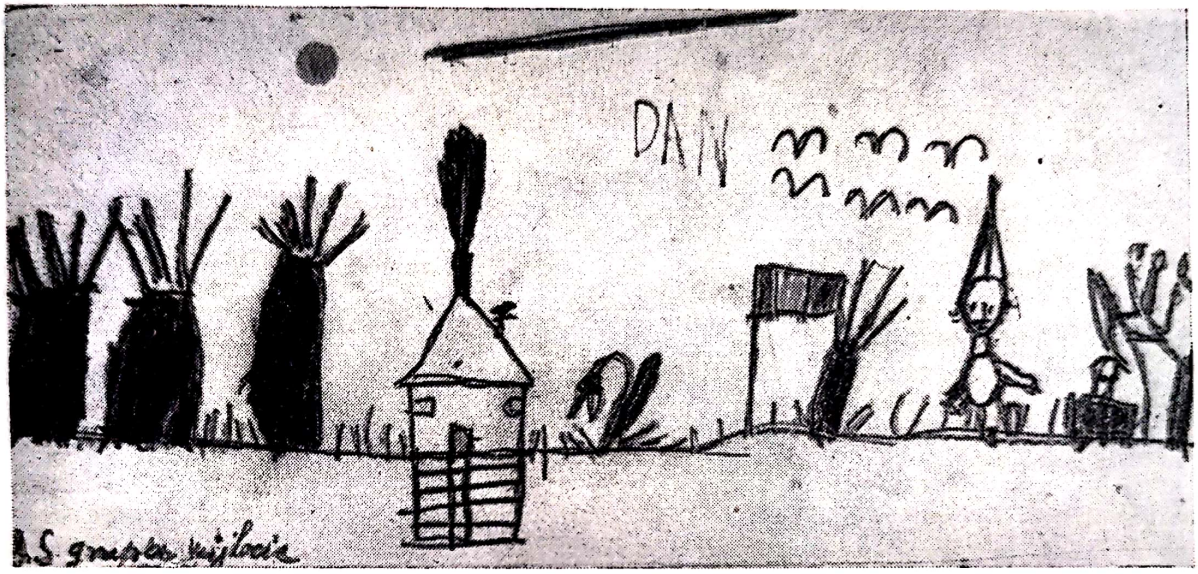
Din variatele desene alcătuite de preșcolarii mijlocii desprindem o frecvență relativ mare a amănuntelor peisagistice, descriptive adecvate temelor (pentru primăvară: pomi înfloriți, soare, flori; pentru toamnă: cer, păsări, ploaie; pentru tema 3: rufe, soare, pomi și ființe umane). Aproape în toate desenele există, în afară de fondul de elemente compoziționale reprezentativ pentru tema respectivă elemente compoziționale neobligatorii, care dau mișcare și originalitate desenului. Uneori aceste elemente compoziționale sînt plasate oarecum organic în desen, îmbogățindu-i conținutul și chiar concordanța cu tema, alteori apar pur și simplu în desen ca niște elemente decorative, copilărești.

Desen 14

Desen 15

În desenul preşcolarului I. M. (tema „Toamna"), scara proptită de pom şi cei doi copii sau oameni urcaţi pe scară, măresc autenticitatea tematică a desenului.

În schimb, în desenul preşcolarului D.S. (desen 16) (tema „Primăvara"), steguleţul supraadăugat rămîne doar un element decorativ al desenului.



Desen 16

Există în desenele preşcolarilor mijlocii cîteva caracteristici comune:

1. O mare dominaţie a unificării desenului prin înşirarea elementelor compoziţionale pe un rînd (tip secţiune simplă). La 19 desene din 36 pentru toate cele trei tipuri de desene tematice), linia unui plan de lucru este marcată puternic. La încă 8 copii, deşi nu există o singură linie care să unifice planul desenului, succesiunea lineară este evidentă.

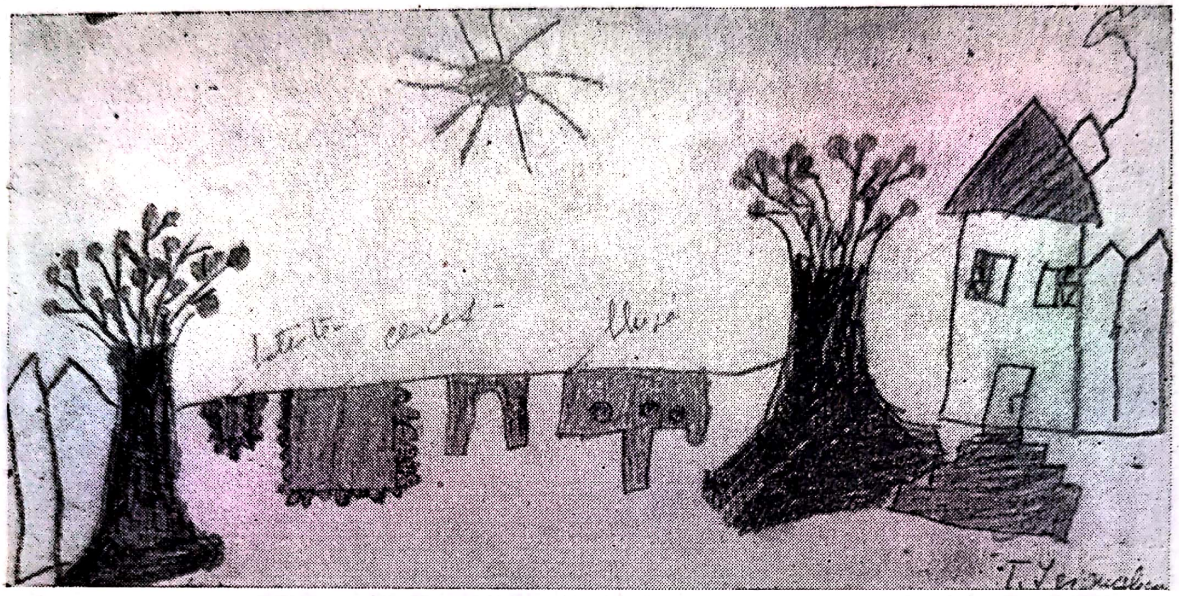
Există însă şi desene în care organizarea prezentării elementelor compoziţionale este nerealizată. Dar numărul acestora este foarte redus (4 din 36).

2. O a doua caracteristică proprie tuturor desenelor este dominaţia cîtorva elemente compoziţionale, frecvenţa lor mare şi maniera stabilă de a le executa.

În ansamblu, se pare că în perioada preşcolară mijlocie, copiii dobîndesc mici performanţe în a desena aceste elemente compoziţionale. Ele devin adevărate clişee, şabloane [1], care vor fi reproduse în toate desenele copilului (permiţînd chiar recunoaşterea şi identificarea autorului desenului). Folosirea acestor elemente compoziţionale clişeu în desenare se extinde din ce în ce în perioada preşcolară mijlocie. Preşcolarii încep să folosească un anumit mod de a desena iarba, florile, oamenii, pomii etc. Uneori, elementele compoziţionale clişeu apar pe seama imitării vreunei

[1] E. I. Ignatiev, *op. cit.*, p. 153, vorbeşte de necesitatea formării la preşcolari a şabloanelor prin care desenul subliniază elementele generale şi specifice ale formei şi conţinutului obiectelor.

ilustraţii din cărţile cu poveşti, alteori este creat chiar de copil. În orice caz, odată desenat, clişeul constituie pentru copil o rezolvare satisfăcătoare a unor probleme tehnice. Iată în desenul elevului T. I. (tema „Rufele se întind la soare ca să se usuce") folosirea elementului compoziţional — clişeu „pom" şi „gard".



Desen 17

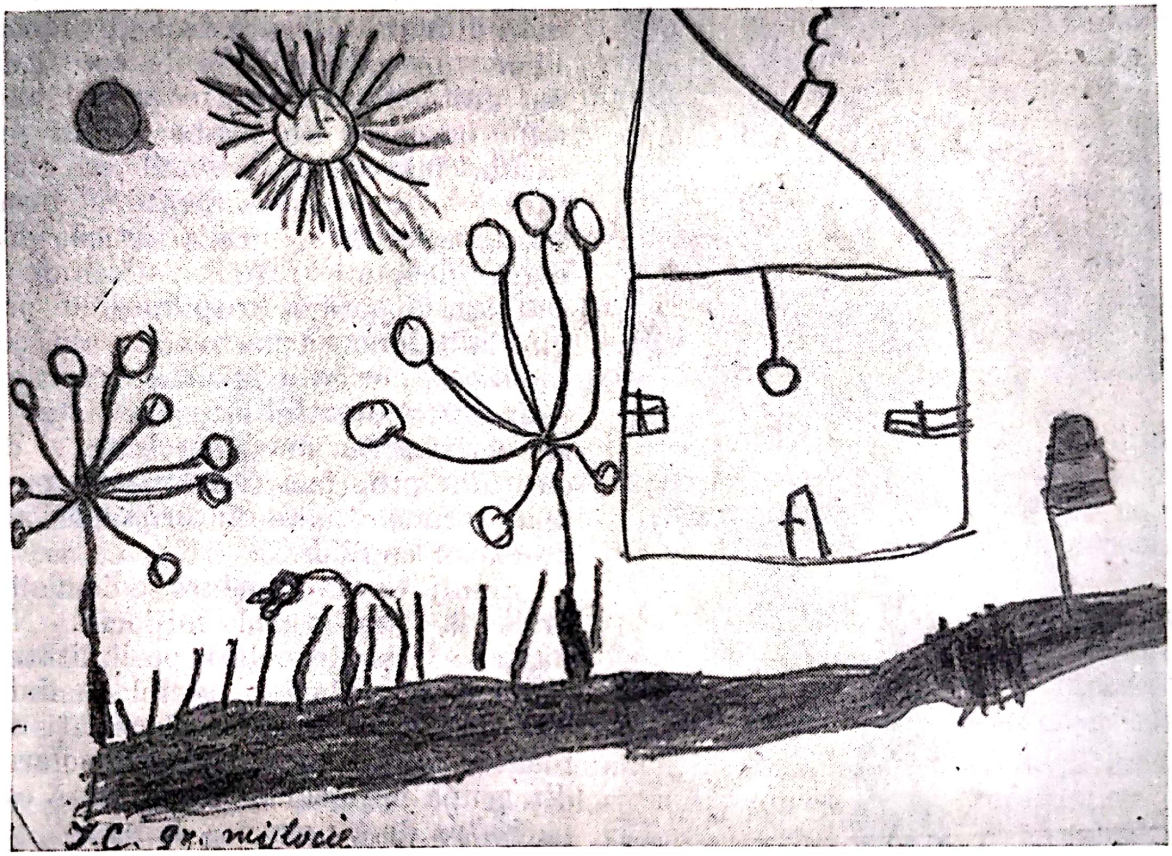
Elementul compoziţional, clişeu, permite crearea de „variante" foarte diverse, ridică randamentul activităţii de desenare a copilului şi-i permite să aibă atenţia îndreptată mai mult spre aspectele de conţinut ale temei.

3. O altă trăsătură a desenelor preşcolarilor din grupa mijlocie este aceea a egalării relative a dimensiunilor tuturor elementelor compoziţionale ale desenului. Casele, pomii, florile etc. au în foarte multe desene dimensiuni egale, ceea ce arată că diferenţele de mărime dintre obiecte sînt defectuos redate. În genere, preşcolarii din grupa mijlocie desenează la proporţii mici.

În literatura de specialitate, această problemă a fost sesizată de multă vreme. Noi considerăm, spre deosebire de cele cunoscute şi larg difuzate în lucrările cu privire la desenele copiilor, că, deşi relaţia de mărime e defectuos redată, există în aceste desene cîteva „scări" de mărimi proprii, probabil mentalităţi generale ale preşcolarului mijlociu şi ale planului său compoziţional. Mărimea cea mai marcantă este aceea în care intră casele, pomii şi adesea „fiinţa umană", mărimea mijlocie şi mică, se dau mai ales florilor de sol. Foarte puţini copii se abat de la această regulă (vezi desenele anterioare).

Relaţiile de mărime ale diferitelor elemente compoziţionale se redau greşit atunci cînd preşcolarul, insistînd prea mult asupra părţilor compo-

nente ale unui element compoziţional, se străduieşte în a-l reda „mărit", pentru „a se putea vedea bine" acele aspecte de detaliu, asupra cărora preşcolarul vrea să atragă atenţia în desenul său.



Desen 18

4. O altă caracteristică a desenelor preşcolarilor mijlocii constă în ceea ce în literatura de specialitate a căpătat denumirea de fenomen röntgen. E vorba de redarea în desene a unor elemente ce se văd dincolo de pereţii unei case (uneori i s-a spus desen-secţiune). Secţiunea sau efectul röntgen nu apare întotdeauna. La baza acestei maniere de a desena casa din exterior cu ceea ce are în interior, stă bogăţia şi neselectivitatea satisfăcătoare a imaginii casei din punct de vedere a celor ce cad în unghiul perceptiv.

Totodată, apariţia fenomenului secţiune-röntgen are semnificaţia dezvoltării în activitatea creatoare a unor contradicţii puternice între bogăţia şi complexitatea analitică, încărcate cu elemente vizuale ale reprezentărilor copilului şi capacitatea de a selecta şi a reda numai acele aspecte şi detalii care pot să apară în percepţia celui care priveşte un obiect de la o anumită distanţă, dintr-un anumit unghi perceptiv. Uneori efectul röntgen este deosebit de evident la copiii din grupa preşcolară mijlocie.

Scanned with OKEN Scanner

Din analiza desenelor tematice ale preşcolarilor din grupa mijlocie reiese că activitatea creatoare s-a constituit îmbogăţindu-se foarte mult chiar în această primă etapă. Creşterea numărului elementelor compoziţionale, a varietăţii lor, rezolvarea unor dificultăţi legate de logica detaliilor compoziţionale şi de constituirea unităţii desenului în cadrul unei teme oarecare etc. arată că în perioada preşcolară desenul se efectuează pe baza unei imagini cu însuşiri artistice. Imaginea artistică, primară încă, are caracteristica de a sintetiza experienţa copilului cu privire la anumite aspecte ale realităţii. Se ştie că „orice imagine artistică sintetizează o anumită latură a vieţii" [1]. În activitatea de sintetizare şi de elecţiune proprie activităţii creatoare apar primele aspecte *originale* ale desenelor copiilor.

Desen 19

Şi mijloacele de redare se dezvoltă mult la preşcolarul mijlociu. Nu numai că s-a dezvoltat posibilitatea practică de a duce orice fel de linii, dar apar adevărate virtuozităţi în redarea unui subiect. La preşcolarul din grupa mijlocie se organizează capacitatea de a prezenta tema în secţiune plană (fără redarea volumului). Apariţia „clişeelor" facilitează creaţia artistică, prin faptul că prin clişeu se soluţionează şi se depăşesc primele greutăţi legate de materializarea imaginii artistice în desen. Rolul practicii, al exerciţiilor este foarte mare în ce priveşte atît elementele „clişeu" din desene, cît şi activitatea de desenare în ansamblu, transformarea ei într-o activitate complexă, creatoare. Asupra problemei clişeelor vom mai reveni.

Progrese importante se observă de asemenea în ce priveşte coloristica. Preşcolarul mijlociu foloseşte în mod curent în desenele sale culorile: roşu, galben, verde, albastru, maro. El nu ştie să nuanţeze culorile. Totuşi, chiar folosirea culorilor în combinaţii de culori vii (saturate) dau desenului copilului preşcolar o originalitate evidentă.

[1] Vezi *Bazele esteticii marxist-leniniste*, p. 415.

D. *În desenele preșcolarilor mari*, spre deosebire de cele ale preșcolarilor mijlocii, compoziția devine mai „la temă" prin dispariția unor elemente compoziționale supraadăugate, cum sînt steguleţele colorate (tricolore).

Cu toate că și în lucrările preșcolarilor mari persistă încă o serie întreagă de deficienţe de compoziție și de redare, desenele încep să devină mai verosimile. Preșcolarul mare e capabil să stea mult timp la un desen, să-l lucreze. Iată în acest sens „un pom" (element compoziţional clișeu de altfel) efectuat de preșcolarul mare V. I. (tema „Primăvara"), executat cu foarte multă migală (desen 19).

Și florile care apar în desen sînt de tipul elementelor compoziționale clișeu. În schimb, coloristica, dispoziția generală a coroanei, frunzișul pomului, creează în ansamblu efecte artistice.

Preșcolarul V. I. a lucrat la acest desen 19 minute (de fapt desenul era mare, noi am decupat numai pomul, în rest se întindea un covor de „flori" de tipul celor ce apar lîngă pom. Colorația florilor a fost variată (roșu, galben, albastru, mov)).

Și preșcolarul mare are de rezolvat numeroase probleme în timpul activității creatoare. De multe ori el reușește să deseneze corect și clar, redînd în mod realist natura. Uneori însă, imaginea obiectelor pe care vrea să le deseneze nu este suficient de clară, ceea ce va duce la aspecte „ciudate" în unele lucrări.

Iată, de pildă, desenul preșcolarului M. G. (tema „Toamna"), care vrînd să redea un pom încărcat cu mere, așază greșit merele pe crengi, ceea ce oglindește unele defecțiuni în reprezentarea „mărului încărcat de fructe", dar și unele stîngăcii în sesizarea logicii spațiale (desen 20).

Poate cel mai semnificativ fenomen în dezvoltarea activității creatoare în desenul tematic la preșcolarii mari constă în creșterea mare a varietății desenelor. Din punct de vedere al conținutului, al realizării lui și al problemelor ce le pune, în genere, se pare că încep să se diferențieze copiii foarte preocupați și activi la orele de desen de copiii care se lasă mai greu antrenați în această activitate. De aici, în mare măsură, decurge și varietatea în „realizarea" diferitelor desene. În orice caz, crește numărul desenelor în care apare și este redată mișcarea, activitatea. Iată în acest sens desenul preșcolarului I. G. (tema 3) (desen 21).

Uneori, desenul cuprinde aproape o reducere la mișcare a întregii teme. Așa se întîmplă, de pildă, în desenul preșcolarului V. N., la care toamna apare ca un anotimp în care oamenii culeg fructe etc. Ingenios, dar și copilăresc, ni se pare faptul că merele cad din pom direct în coș.

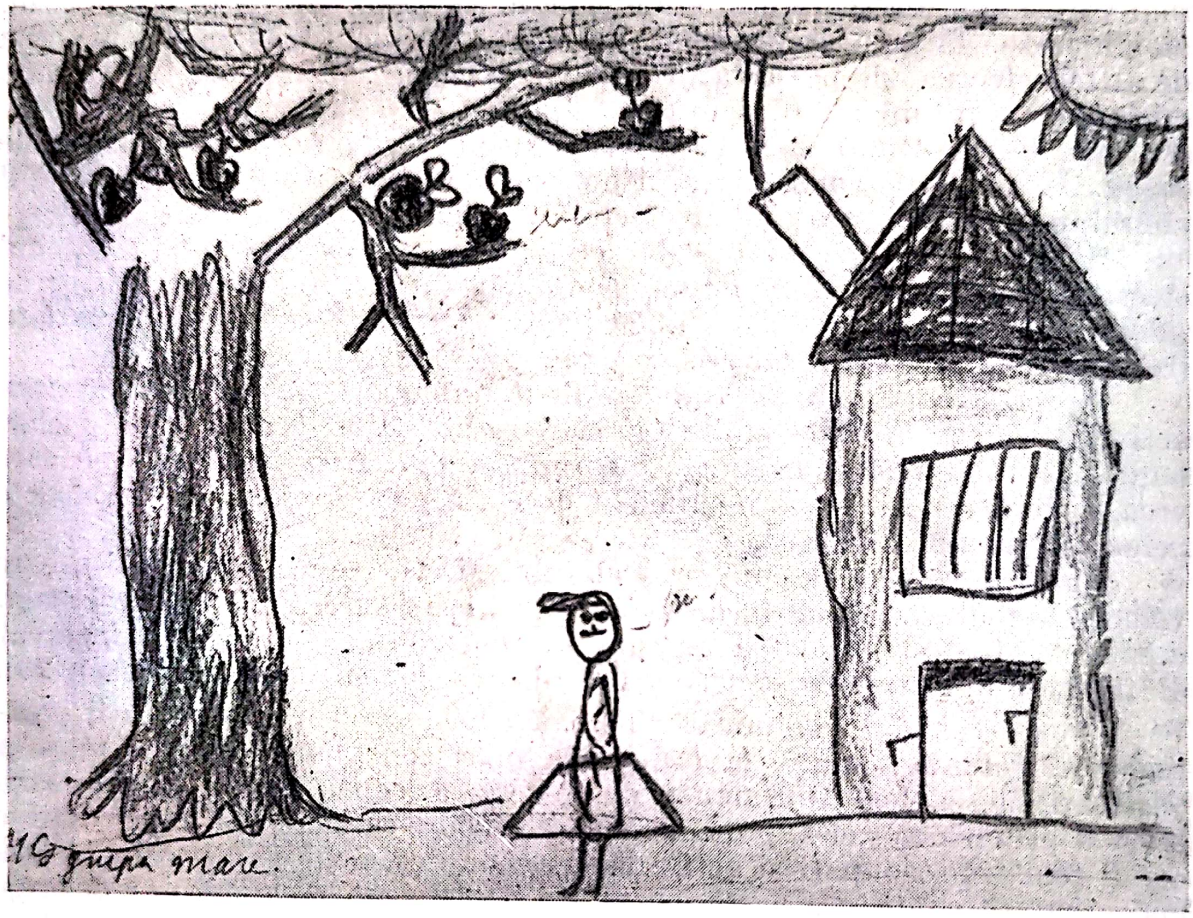
Deși subiectul este privit în mod activ, prezența omului este semnalată cu multă vigoare (în compoziție); desenul se desfășoară pe linie simplă dreaptă, fără probleme de perspectivă, ca o secțiune simplă, plană, la un singur nivel (desen 22).

Desenele preșcolarilor mari încep să cuprindă aspecte de creație mai evidente și mai unitare. Numărul elementelor compoziționale continuă să crească și să se structureze la temă. Modalitățile de rezolvare a concordanței la temă sînt mai variate. Elementele compoziționale sînt mai bine realizate, cu o logică a detaliilor mai evidentă. La rîndul său,

Scanned with OKEN Scanner

asamblarea elementelor compoziţionale este bine realizată în majoritatea desenelor.

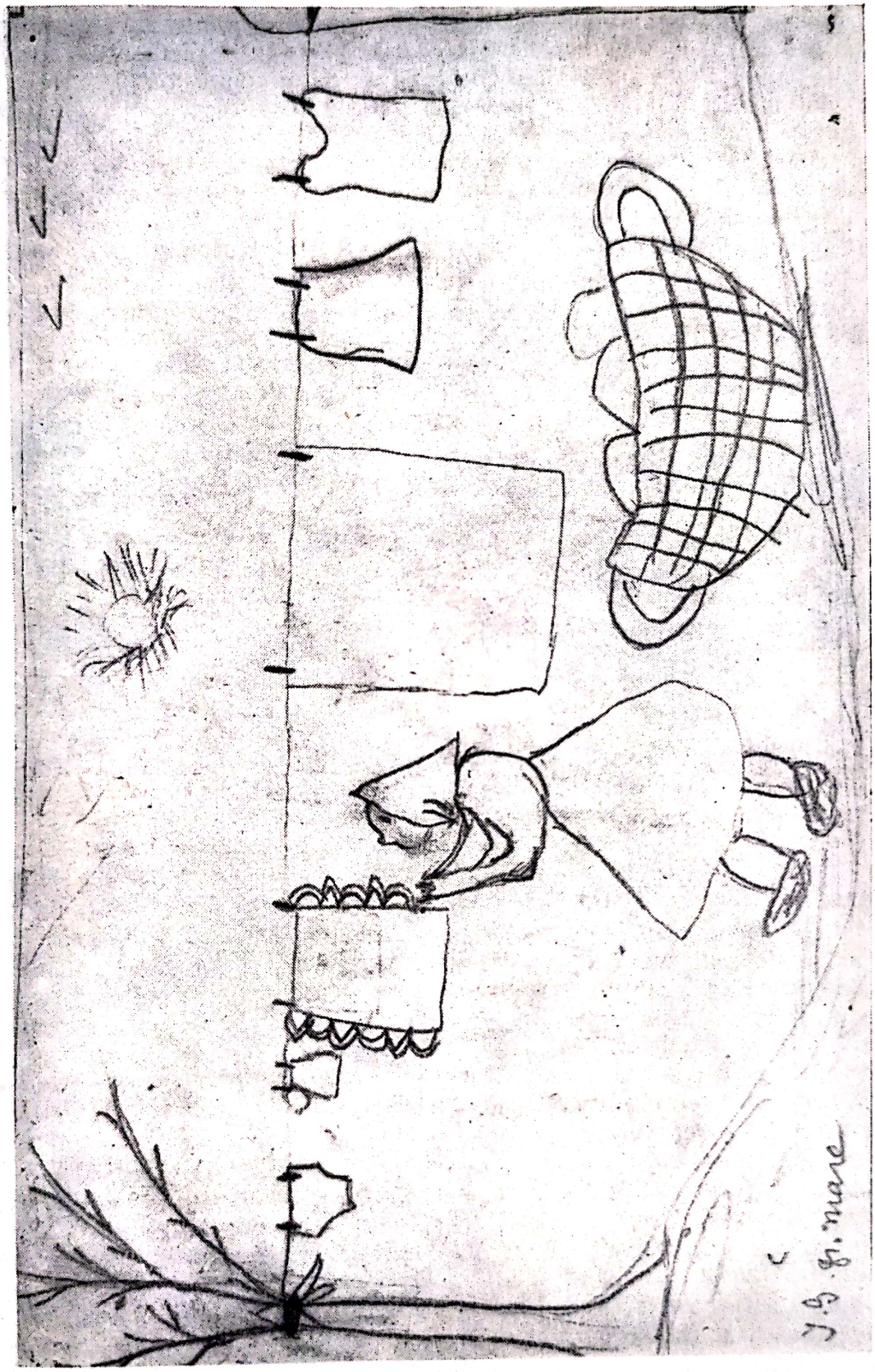
Momentul gnoseologic al activităţii de creaţie începe să conţină prelucrări, ce caracterizează generalizarea proprie imaginii artistice. Din lucrările copiilor reiese ca la baza activităţii lor creatoare stau cîteva feluri



Desen 20

de reprezentări destul de bine diferenţiate. În unele desene (cele mai multe) se observă o simplă tendinţă de schematizare a modelului mental corespunzător temei. În alte lucrări, fenomenul tipizării este mai evident, exprimîndu-se prin sublinieri remarcabile ale unor trăsături individuale printr-o mişcare internă mai profundă a compoziţiei. În sfîrşit, în a treia categorie de desene apar reprezentări simbolice (prin prezentarea transfigurată a subiectului). Aşadar, cu toată dominaţia mare a desenelor cu caracter încă schematic simplu, în care se exprimă mai ales dorinţa de a descrie cît mai corect realitatea înconjurătoare în conformitate cu tema dată, la preşcolarul mare fenomenul tipizării este evident, la un nivel mai înalt decît în desenele întîlnite la preşcolarii mijlocii.

Creşterea şi perfecţionarea elementelor compoziţionale clişeu creează, desigur, condiţii de lucru mai bune. Se pun însă o serie de probleme în



Desen 21

Desen 22

Scanned with OKEN Scanner

legătură cu procesul desenării. Clișeele, organizate încă în perioada preșcolară mijlocie, s-au dezvoltat sub necesitatea redării grafice a formei, conturului unor obiecte. În genere, elementele compoziționale clișeu se recunosc și la preșcolarul mare și apar ca secțiuni ale obiectelor monoplane de profil sau din față. Prezența lor din față este mai frecventă decît aceea de profil. În perioada preșcolară mare, copilului încep să i se pună probleme de așezare a elementelor compoziționale, conform unei logici a compoziției. Preșcolarul mare începe să-și pună problema planului desenului ca o problemă importantă. El nu o poate rezolva deplin, dar încearcă să iasă din desenul simplu monolinear, care nu-l mai satisface. Problemele perspectivei, unghiului vizual, coloristicii, proporțiilor etc. încep să devină probleme pe care el ar vrea să le poată rezolva grafic.

Ca manieră de lucru deosebim cîteva tipuri de desene :

1. Desenul plin de detalii concrete, semnificative și nesemnificative. Acesta este desenul care realizează tema, dar se lasă angajat pe linia amănuntelor de tot felul.

2. Desenul ce rămîne la cîteva motive, chiar la unul singur, operînd cu elemente simbolice.

3. Desenul care reușește să ajungă la o asamblare suficient de echilibrată și de organizată a diferitelor sale părți.

Din analiza unor desene obținute de la preșcolarii din altă grădiniță (grupă combinată, mijlocii și mari) au reieșit aceleași concluzii. La preșcolarii din această grupă, modalitatea tipizării a avut o mai mare frecvență. La preșcolarii mari, compoziția capătă contururi care depășesc nivelul posibilităților de execuție. Trebuie să remarcăm în continuare că în desenele preșcolarilor compoziția se organizează spontan, fără elemente critice evidente. Din această cauză, desenele nu vor prezenta retușări sau ștersături. Se exprimă în respirația simplă a desenului o concepție naivă cu privire la posibilitatea de a lucra un desen. El poate fi, în genere, perfecționat prin adaosuri (după mentalitatea preșcolarilor). Cerința de refacere, de regrupare în timpul lucrului nu există la copiii de această vîrstă decît cel mult ca o tendință firavă la un procent de copii foarte redus.

În sfîrșit, uneori desenele preșcolarilor mari redau note caracteristice infantile (un soare care are ochi, nas și gură și privește spre alte aspecte ale desenului). De aceea desenele au un oarecare umor și multă mișcare, ceea ce înseamnă că și percepțiile și reprezentările care stau la baza lor conțin aspecte de mișcare, de acțiuni din realitatea înconjurătoare. În măsura în care activitatea creatoare a copiilor este și devine mai complexă, în aceeași măsură ea redă cu mai mare claritate ceea ce caracterizează capacitățile copilului de înțelegere a lumii, treptat disproporția dintre capacitatea de imaginare și gîndire și ansamblul capacităților de redare se modifică.

În concluzie, reprezentările care stau la baza desenului copiilor devin din ce în ce mai complexe și mai diferențiate spre sfîrșitul perioadei preșcolare. În același timp are loc o creștere intensă a capacităților de redare, ceea ce va duce la o mai mare apropiere între calitățile multilaterale ale momentului ideativ și ale celui de redare în activitatea de desenare a copiilor.

★

Scanned with OKEN Scanner

E. Trecînd de la copiii preşcolari la şcolarii clasei I vom încerca în continuare să surprindem mai ales elementele de progres în procesul creaţiei artistice.

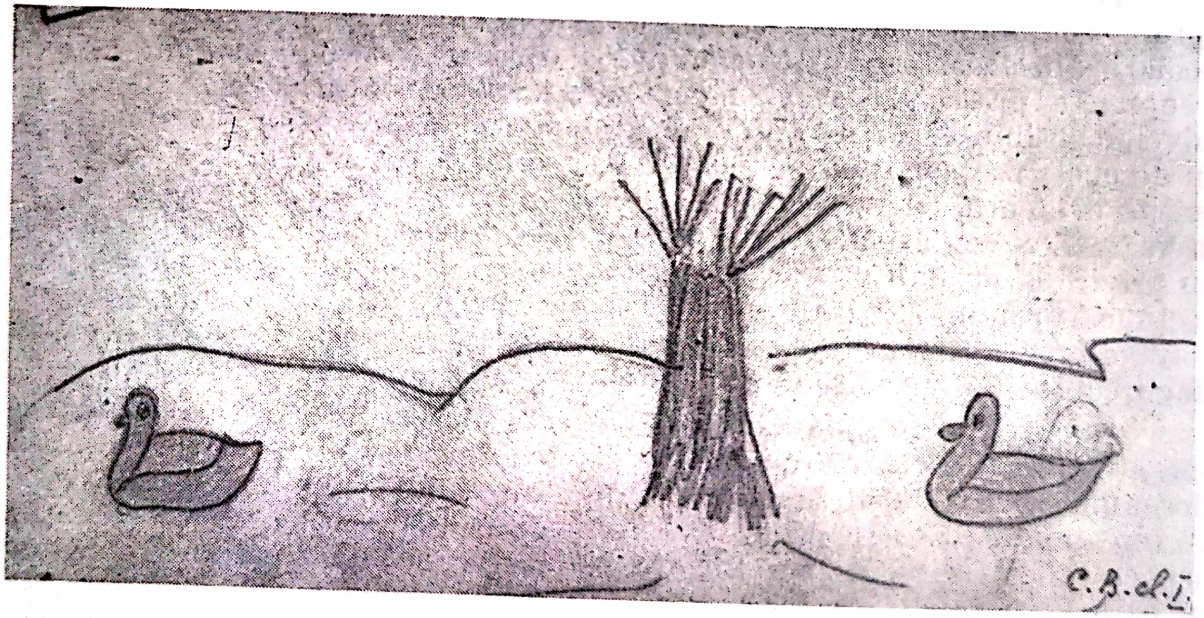
Deşi, în principiu, diferenţele dintre desenele elevilor clasei a I şi ale celor preşcolari mari nu sînt mari la prima vedere, putem totuşi deosebi trei categorii de desene tematice la elevi:

1. La mulţi elevi desenul devine mai şters, mai elementar, mai nesemnificativ. Se exprimă tendinţa de a rămîne la motive simplificate, executate însă curat.

2. La o parte de elevi se pun probleme complicate de construcţie a desenului şi a compoziţiei lui, probleme pe care neputîndu-le rezolva la un nivel satisfăcător (chiar din punctul lor de vedere), şcolarii mici încep să facă numeroase încercări şi ştersături. Din nou apare fenomenul prezenţei intenţiilor nedesăvîrşite.

3. În sfîrşit, o altă parte din desene depăşeşte stadiul compoziţiei celei mai avansate din grupa preşcolară, dînd o compoziţie structurată pe coordonate noi.

Iată desenul cel mai simplu făcut de elevii clasei I, care exprimă o compoziţie (două răţuşte pe un lac şi un pom) (tema „Primăvara").

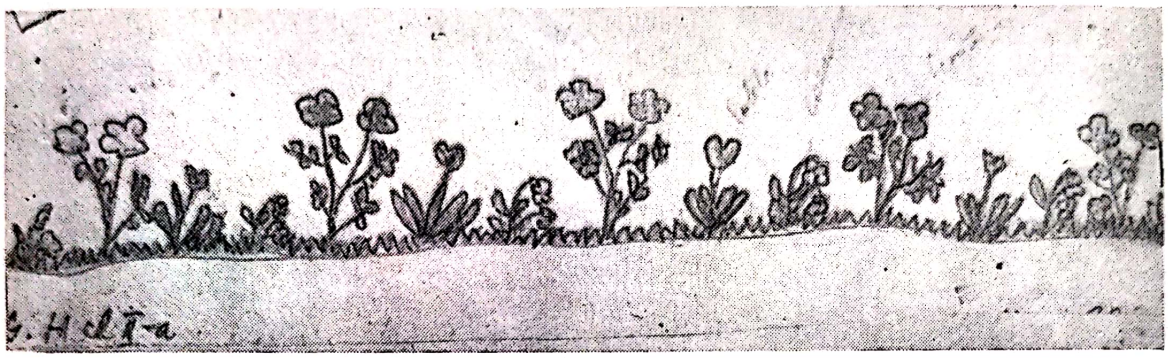


Desen 23

În desenul de mai sus, răţuşca-„clişeu" este reprodusă de două ori exact din aceeaşi poziţie (profil simplu monoplan).

Oricît de simplu ar fi desenul, la elevii clasei I asistăm la un fenomen de relativă împrospătare a compoziţiei pe linia elementelor semnificative, a sublinierii lor. Fenomenul îl vom reîntîlni, mai accentuat, la elevii clasei a II-a.

Deşi uneori elevii clasei I recurg la desenul pe o singură linie, acesta este de cele mai multe ori îmbogăţit în semnificaţie sau transformat într-un adevărat motiv artistic cu elemente de repetiţie simetrice (elevul G. H., tema „Primăvara").



Desen 24

Tot un desen pe un singur plan, desenul elevului C. D. din clasa I, arată încă o realizare copilărească a reprezentării căderii frunzelor (tema „Toamna)".

Frunzele care cad în şir vertical nu au o bază de pornire neacceptabilă din punct de vedere logic. Desenul operează cu simetrii şi este cît se poate de sărac în elemente compoziţionale (desen 25).

Mai reuşite, alte desene ale elevilor din clasa I încep să rezolve problema perspectivei, părăsind desenul liniar. Elevul începe să-şi pună probleme de perspectivă şi de prezentare mai complexă a elementelor compoziţionale. Deşi se menţine profilul simplu în desenarea elementelor compoziţiei, adîncimea spaţială începe să fie redată prin mijloace simple, dar net superioare celor ale preşcolarilor.

Frunzele care cad sînt prezentate mai degajat. Doar păsările mai apar într-o aliniere rigidă ; totuşi răspîndirea inegală a celor trei grupuri dă o interesantă factură desenului.

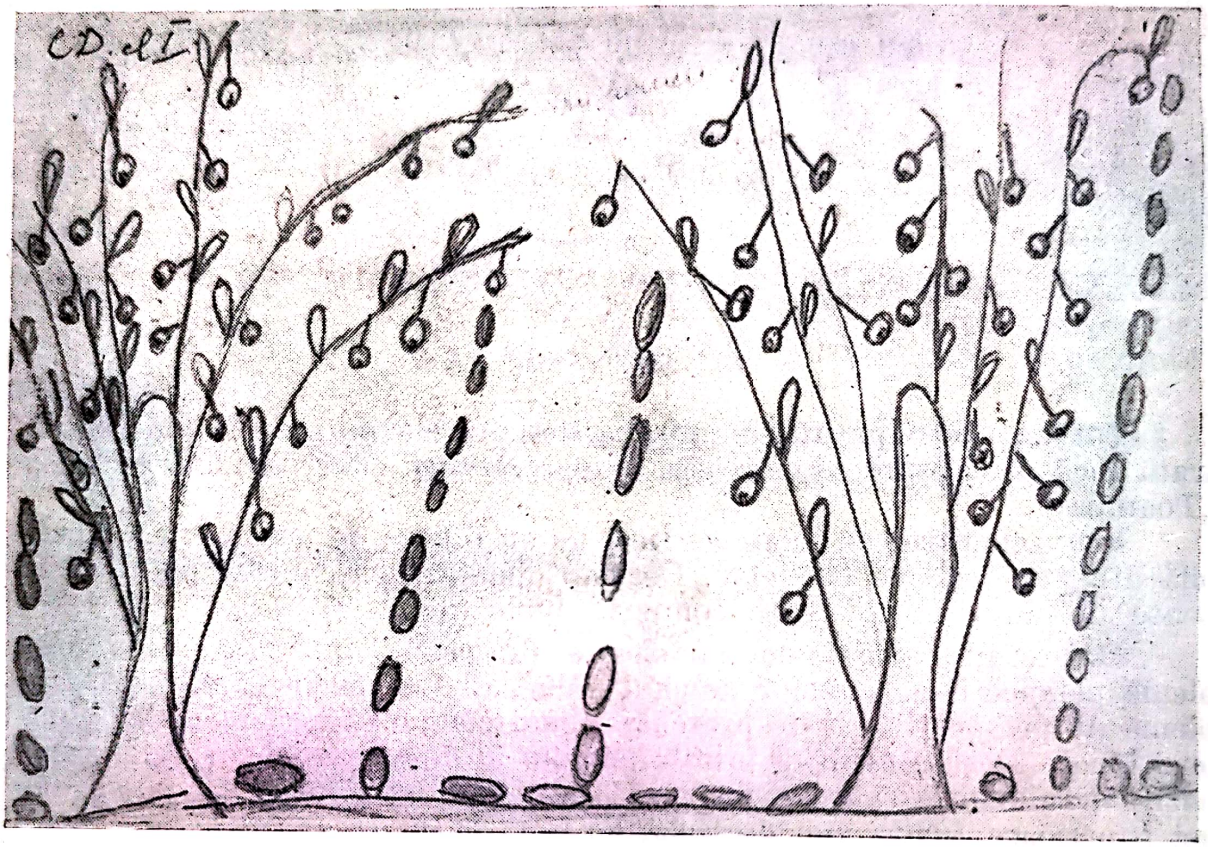
Şcolarul din clasa I construieşte compoziţia vizînd mai larg repartiţia elementelor compoziţionale. La el încep să apară probleme de „fundal" al desenului, probleme pe care el le rezolvă în mod diferit. În desenul elevei R. M. (tema 3), fundalul desenului se rezolvă prin mijloace coloristice (cerul este redat în culori galbene, purpurii şi portocalii). Trebuie să remarcăm aşezarea dozată a culorilor. În acest caz se poate vorbi de o evidentă reprezentare artistică rezolvată cu mijloace coloristice (desen 26).

Preocuparea de redare a văzduhului, de redare artistică a transparenţei şi culorii este evidentă şi în desenul elevului V. D. (tema „Primăvara") (desen 27).

Încercarea de a depăşi desenul strict liniar echivalează cu încercarea de a rezolva tehnic problema perspectivei, iar încercarea de a rezolva această problemă înseamnă dezvoltarea în „momentul gnoseologic" a acestei probleme.

Reprezentările şcolarilor clasei I pun problema redării perspectivei foarte evident. Iată în acest sens desenul elevului P. S. (tema „Primăvara") (desen 28).

De remarcat faptul că, datorită încercării de a plasa casa pe un plan ceva mai îndepărtat decît cel al gazonului din faţă, aceasta a rămas sus-



Desen 25

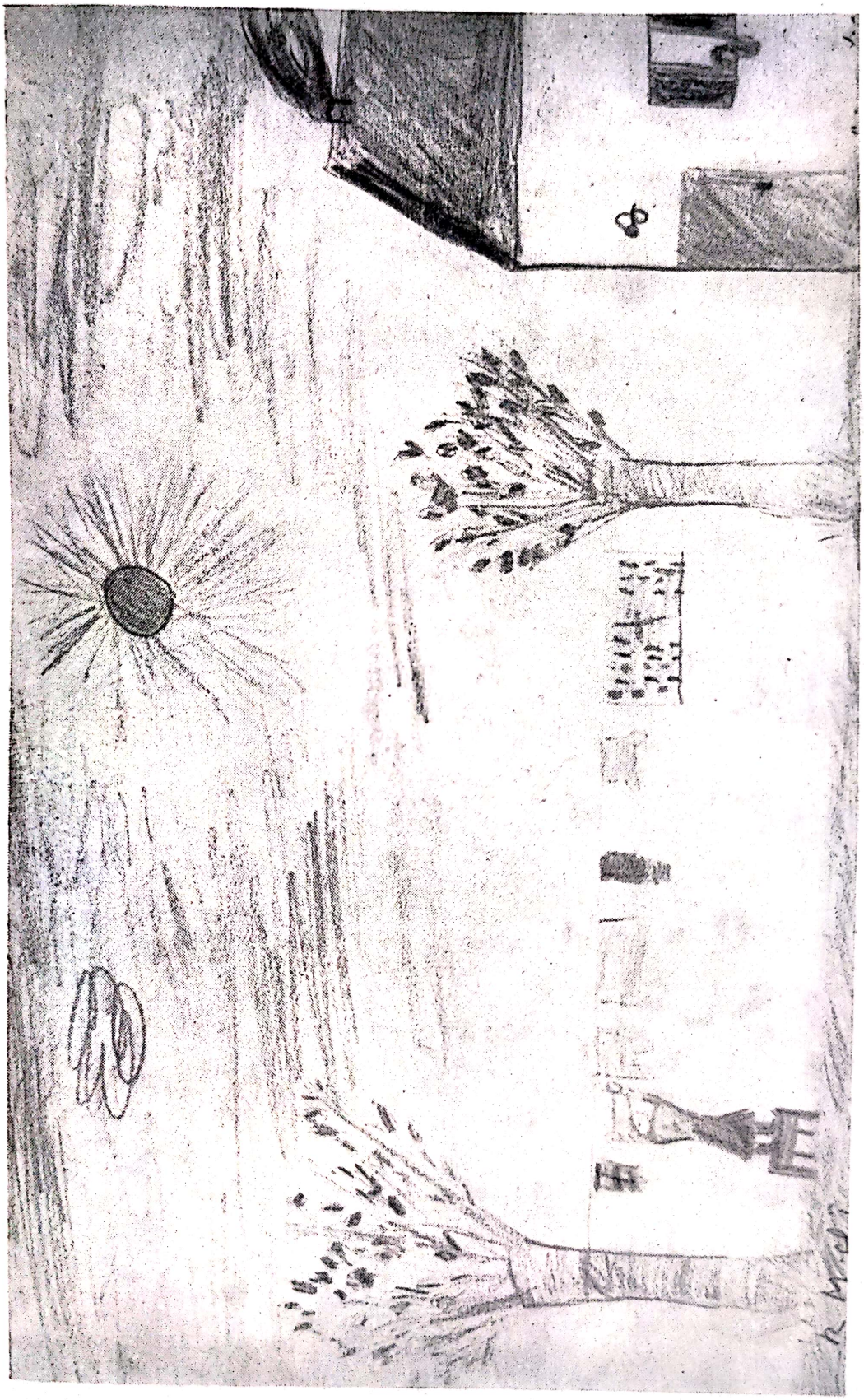
pendată în aer. În lucrare se vădeşte însă clar că elevul şi-a pus pro bleme de plasare în spaţiu a elementelor compoziţionale ale desenului.

Fenomene similare apar şi în desenul elevului C. C. (tot tema „Primăvara)" (desen 29).

De remarcat, în acest desen şi în altele, caracterul de secţiune plană de profil a tuturor „copiilor" din desen şi prezentarea simplă (monoplană) din faţă a casei, a pomilor (elemente compoziţionale clişeu).

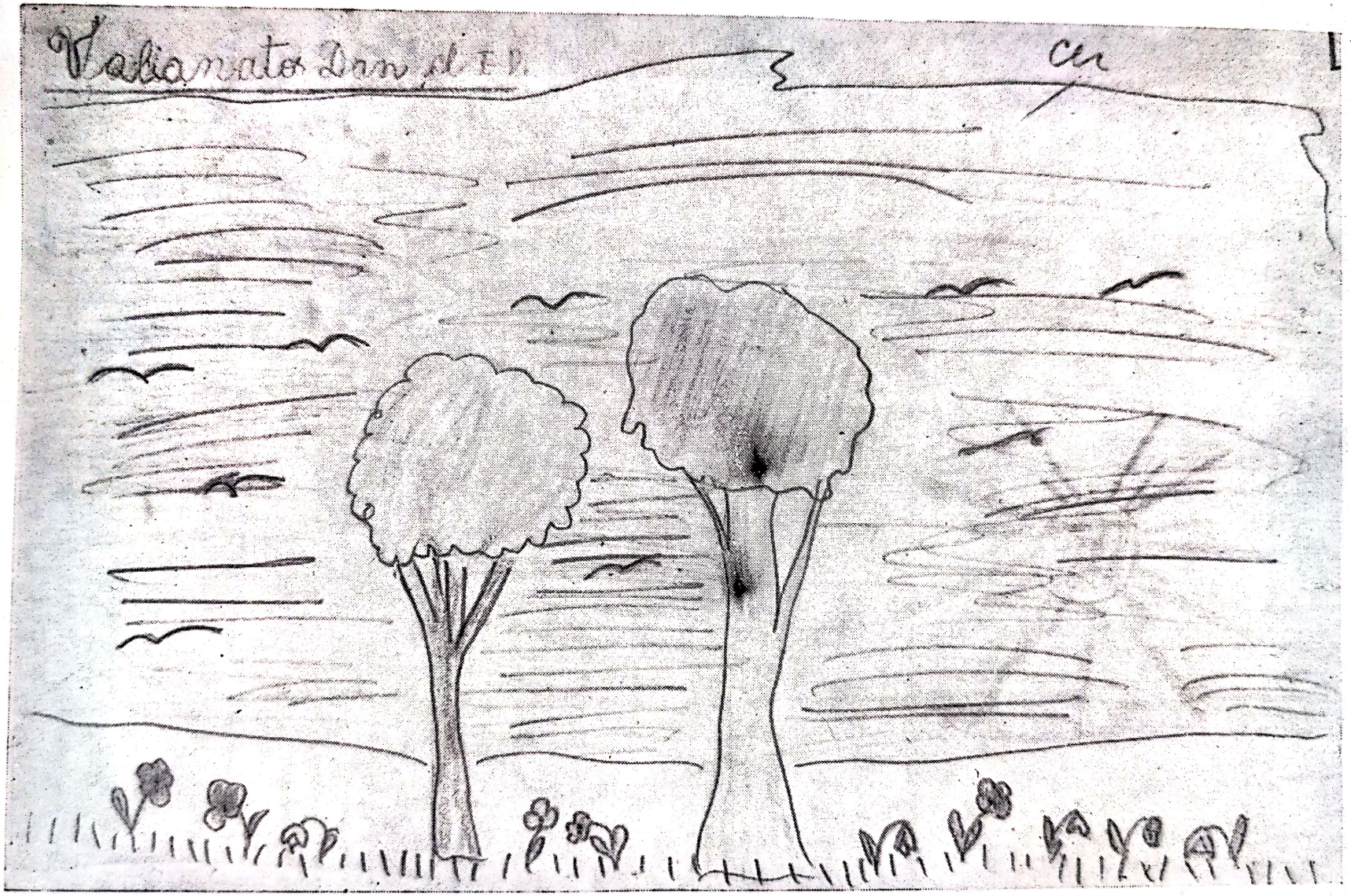
Pe cînd intenţia de a reda perspectiva şi distanţa prin aşezarea elementelor compoziţionale e vădită, intenţia de a diminua mărimea lor, în măsura în care sînt mai departe de primul plan, lipseşte. Este foarte firavă încercarea de a rezolva problema redării volumului obiectelor. Uneori apare în legătură cu desenarea casei. Imediat ce elevul găseşte o soluţie, o transformă în „clişeu", care va fi folosit ulterior în toate desenele sale.

Scanned with OKEN Scanner



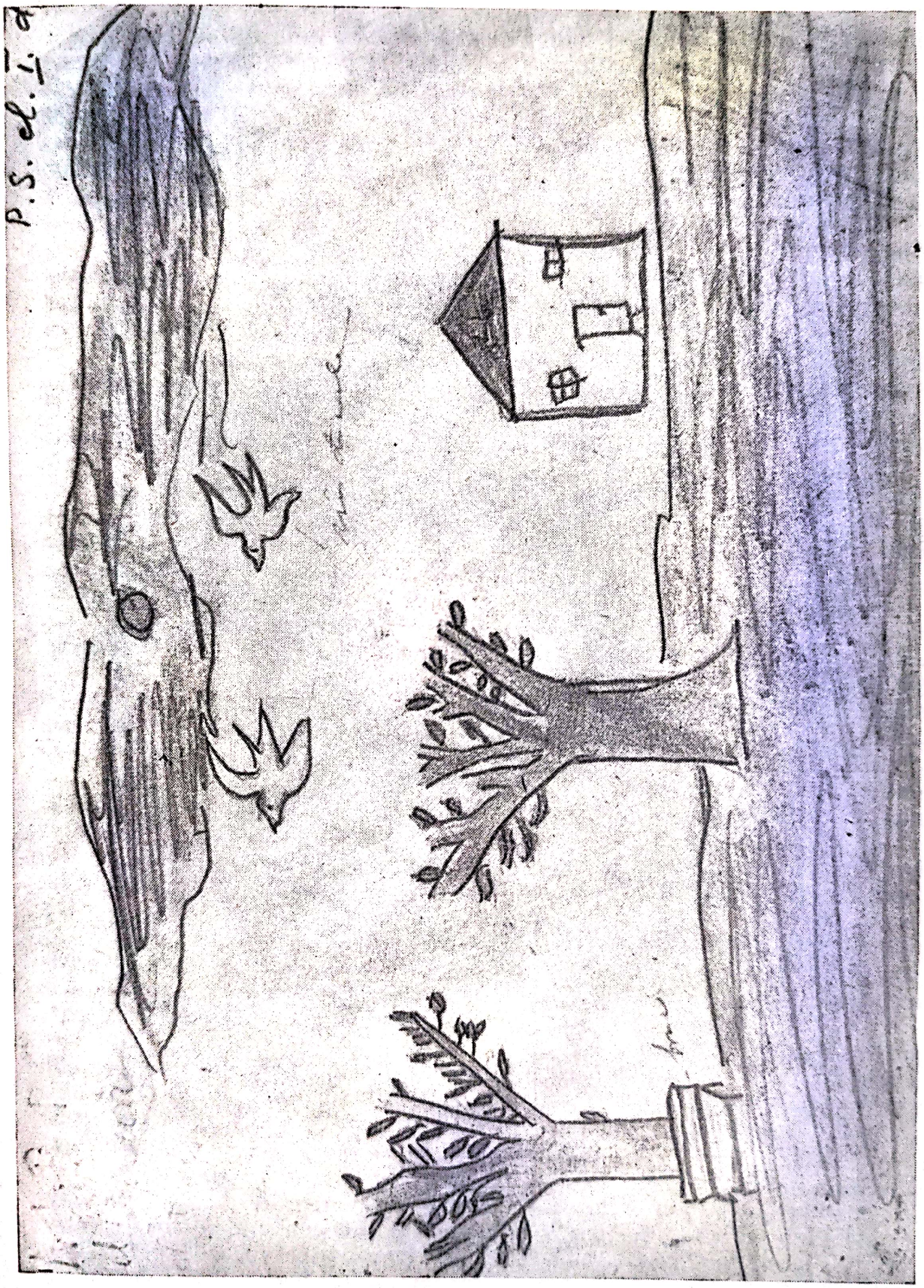
Desen 20

Scanned with OKEN Scanner



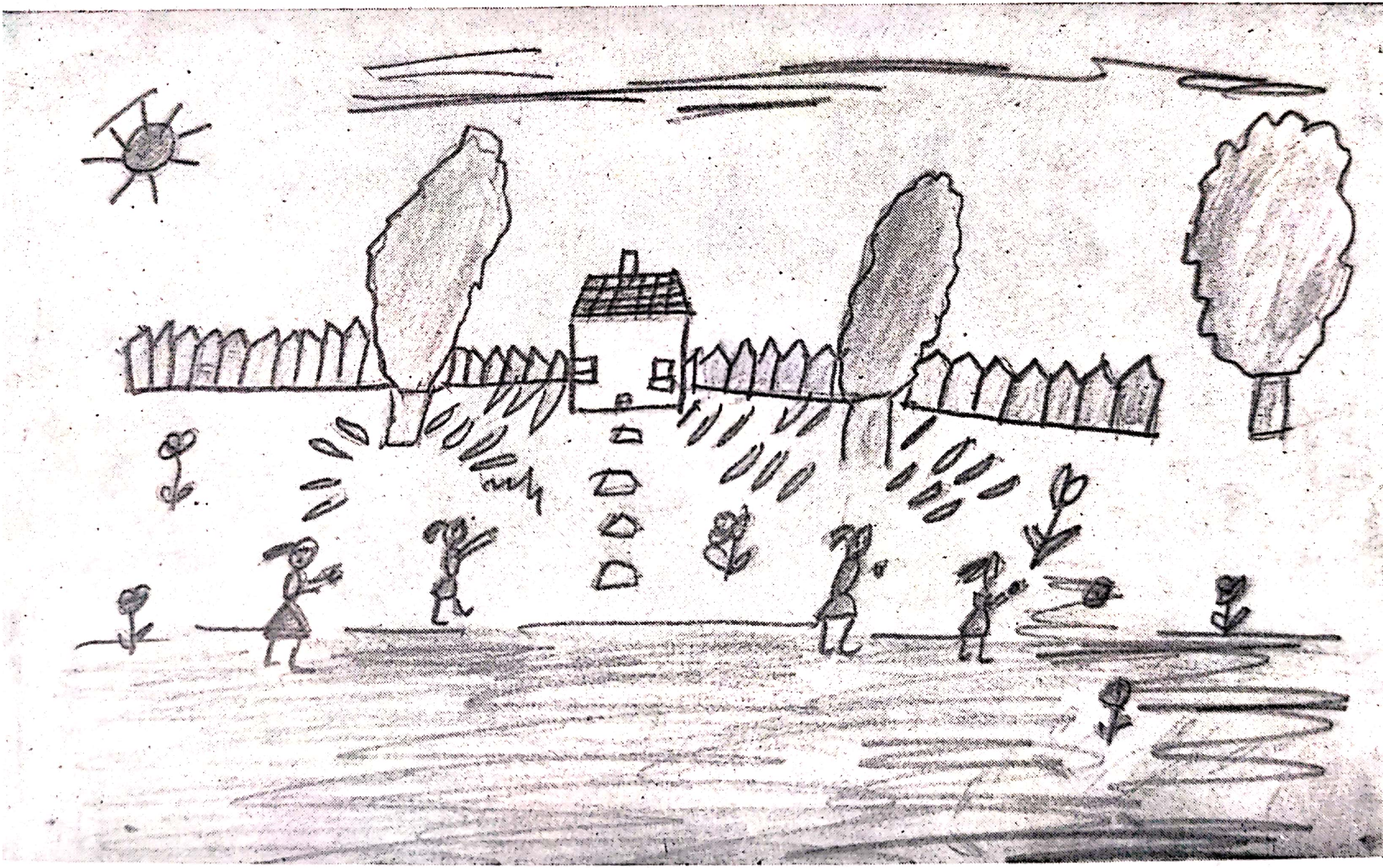
Desen 27

Scanned with OKEN Scanner



Desen 28

Scanned with OKEN Scanner



Desen 29

Scanned with OKEN Scanner

Rezumînd și sintetizînd trăsăturile mai semnificative din desenele tematice ale elevilor clasei I, remarcăm următoarele :

1. În primul rînd, se poate observa o creștere destul de evidentă a elementelor compoziționale specifice reprezentative. De pildă, pentru tema „Primăvara" încep să apară, alături de flori și pomi (ca la preșcolari), gîndaci, fluturi, păsări. Elementele compoziționale asemănătoare încep să fie mai profund diferențiate (în desene apar flori de diferite feluri și culori).

2. În al doilea rînd, în desenele școlarilor din clasa I încep să apară detalii semnificative ale diferitelor imagini prezentate. Se observă imediat o mai mare adîncime a spiritului de observație, o oarecare dezvoltare a simțului artistic.

3. În al treilea rînd în desenele școlarilor din clasa I se mai păstrează pe alocuri caracterul infantil. În unele lucrări reapare fenomenul roentgen.

4. În al patrulea rînd, se observă un început de părăsire a desenului liniar, cu înșirarea elementelor compoziționale pe orizontală la același nivel.

5. Într-un număr mare de desene încep să apară preocupări evidente pentru redarea adîncimii în desen (perspectiva) și, strîns legat de aceasta pentru redarea cerului, a văzduhului etc., părți din desen fără semnificație pentru preșcolar, care era atent numai la obiecte concrete, pe care le desena în înșiruire simplă (liniar).

6. Logica dimensiunilor este vizibilă în redarea elementelor compoziționale de pe primul plan. În rest persistă o tratare tehnică elementară.

7. Prezentarea obiectelor din desen continuă să se facă prin clișee de tip secțiune monoplană, din față sau din profil. De pildă, toate frunzele care cad din pomi au „fața" întoarsă spre cel ce privește desenul, ceea ce, evident, nu se întîmplă în natură ; (iarăși e vorba de folosirea „clișeului").

8. Dezvoltarea varietății desenului și a structurii sale compoziționale crește. Revenirile și ștersăturile pe multe desene sînt un indiciu în această privință.

9. Evident se dezvoltă logica detaliilor și atenția față de fiecare plan al lucrării (partea de jos și partea de sus). Asamblarea este mai variată și mai originală.

Toate acestea arată că reprezentările școlarilor din clasa I sînt deosebit de clare și de bogate, că observațiile asupra naturii s-au îmbogățit și s-au precizat și că a crescut foarte mult din nou contradicția dintre structura reprezentării și posibilitățile (reduse) de a o reda.

Observarea diferitelor desene, tablouri etc. de către copil l-au dus deja la siguranța că atît problema redării adîncimii, cît și aceea a volumului sînt rezolvabile. De aceea el încearcă diferite soluții. Cîteodată elevul clasei I găsește singur procedee simple de a reda perspectiva și volumul, fapt care dă o nouă înfățișare desenelor sale.

Există un fenomen oarecum „deosebit" în legătură cu desenele elevilor clasei I. Deși lucrările unora dintre elevi depășesc, evident, nivelul desenelor preșcolarilor, ne-a surprins o scădere a numărului elementelor compoziționale la toate trei temele în lucrările elevilor clasei I. Fenomenul este cu atît mai interesant, cu cît, concomitent cu această scădere,

lucrările cuprind o creştere a varietăţii compoziţiilor, a structurii lor de ansamblu.

Repetînd cercetările noastre pentru control la o altă şcoală din Bucureşti (Şcoala medie mixtă nr. 32), fenomenul de mai sus s-a repetat.

Am încercat să analizăm toţi factorii care conlucrează şi fac să se manifeste acest fenomen şi am ajuns la următoarea concluzie. Faptul că în ansamblu şcolarul mic începe să aibă o atitudine critică mai severă faţă de propriul său desen, prin prisma unui gust artistic şi a unei experienţe cognitive mai bogate, constituie principala cauză a scăderii relative a numărului elementelor compoziţionale, secundată de creşterea relativă a nivelului compoziţiei.

Se pare că, în genere, între 7 şi 9 ani se constituie o etapă nouă în dezvoltarea desenului tematic şi o diferenţiere (care se va adînci din ce în ce mai mult în anii următori) a creşterii individuale a capacităţilor „de redare" a abilităţilor de a desena.

Faptul că şcolarul mic este absorbit de numeroase activităţi şcolare, faptul că interesele sale se multiplică şi diversifică, constituie condiţia „internă" a dezvoltării în continuare a capacităţilor de desenare. Rolul calităţii predării desenului (dependente de calificarea şi de măiestrie pedagogică a profesorului) este foarte important în această nouă etapă a dezvoltării activităţii creatoare în desen la şcolari.

Continuînd analiza noastră asupra desenelor tematice ale claselor a II-a, a III-a şi a IV-a, vom observa că diferenţierea dintre desenele copiilor se adînceşte, apărînd în acelaşi timp probleme şi rezolvări noi în „redarea" (figurarea) conţinutului lor.

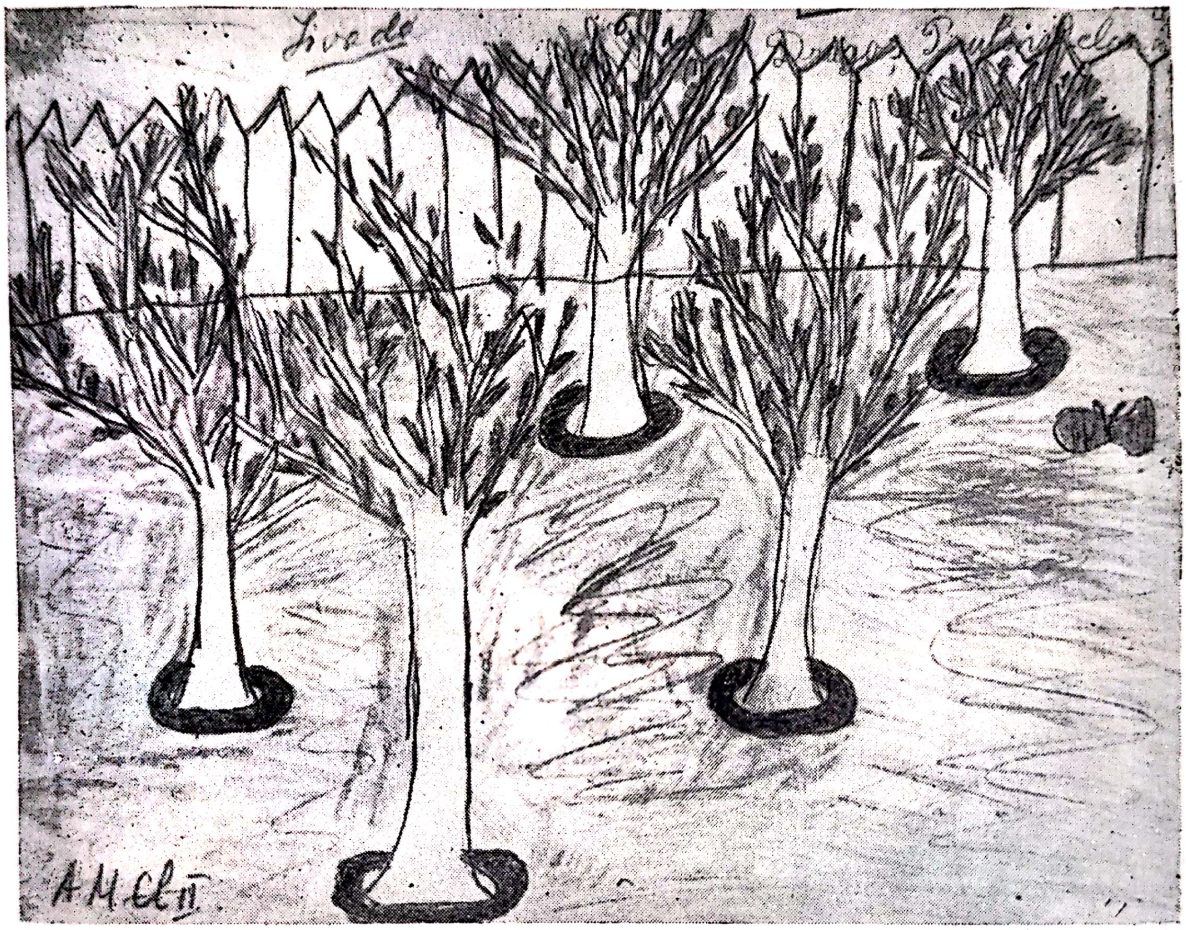
F. La elevii clasei a II-a începe să se manifeste o oarecare pedanterie a liniei, o cultivare a amănuntului, o expunere mai explicită a cunoştinţelor şi observaţiilor. Linia dreaptă devine mai precisă. Desenele au un conţinut mai bogat o compoziţie mai unitară dar mai schematică mai reţinută.

Planurile pe care se desfăşoară desenul devin mai numeroase, planul liniar se mai păstrează şi de astă dată în multe desene, dar există mai vădită tendinţa de a depăşi desenul liniar. În genere, în majoritatea lucrărilor se constată un evident progres în punerea la punct a unor procedee, în problemele de perspectivă.

Evident, apare de asemenea faptul că elevii clasei a II-a se diversifică mult aspectele semnificative, sublinierea elementelor tipice la modul concret şi, în parte, la modul figurat (modul concret conţine şi modul figurat în măsura în care particularul (tipic) conţine general şi-l reprezintă). Aşa apar desene în care sînt prezentate (tema „Primăvara") straturi de flori, straturi de zarzavaturi, fluturi, gîze aterizînd pe potirul unei flori, o pădurice cu ghiocei şi alte flori, oameni săpînd în grădină, copii jucîndu-se, albine zburînd spre stupi etc. Desenele încep să devină foarte inegale ca fond de reprezentări (momentul gnoseologic), ca nivel de compoziţie şi ca tehnică de execuţie. În special tehnica de execuţie este de cele mai multe ori mult sub nivelul intenţiilor prezente în desenele elevilor.

Scanned with OKEN Scanner

Totuși încep să se detașeze mici grupe de elevi la care apar anumite virtuozități fie cu privire la siguranța liniei și vigoarea desenului (A. M.), fie în ce privește curățenia desenului, fie în ce privește coloristica și folosirea liniilor (sensibilitatea). Adesea elevul realizează efecte artistice



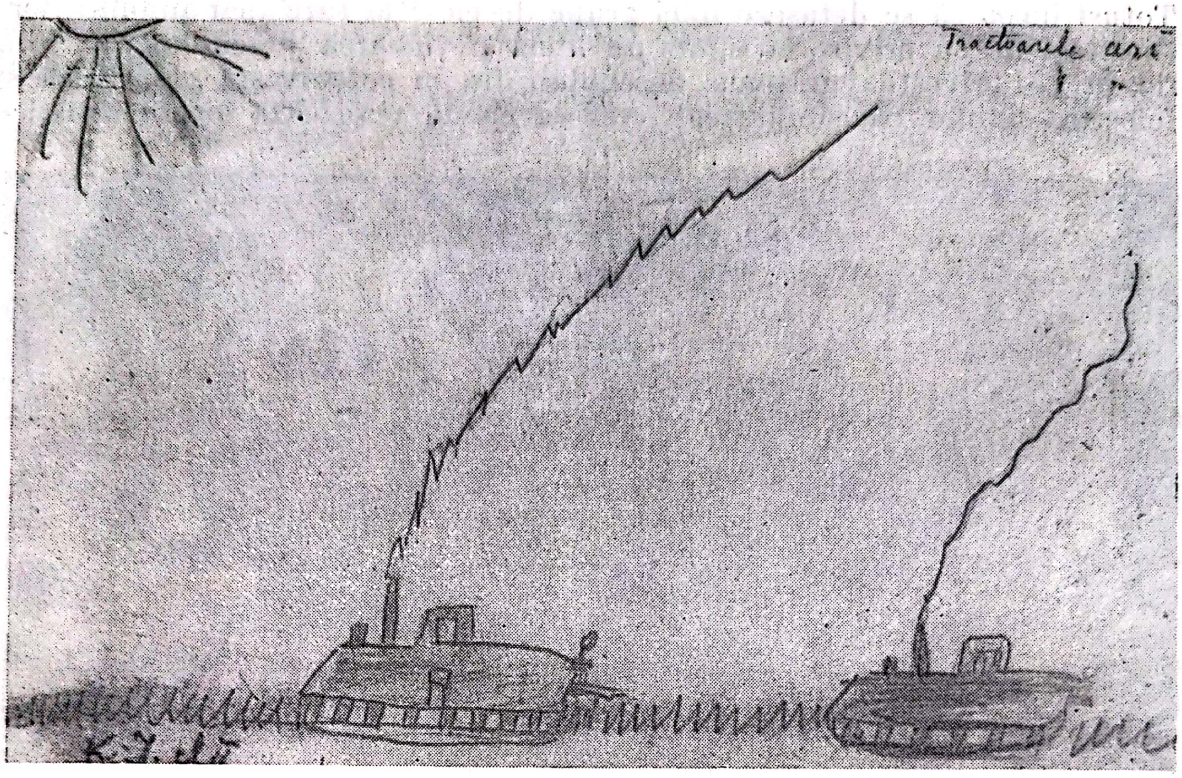
Desen 30

prin reproducerea „unui clișeu" (vezi în acest sens desenul elevului A. M. din clasa II-a, tema „Primăvara").

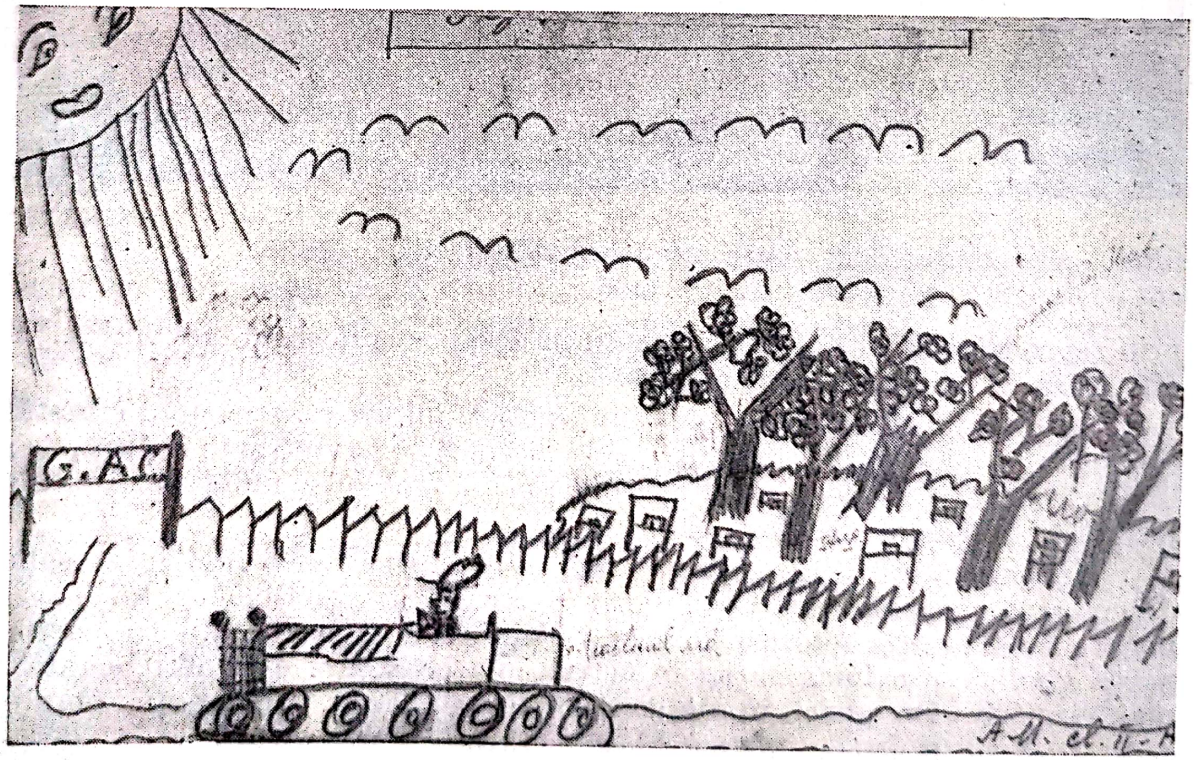
În desenul de mai sus, „clișeul" dă posibilitate creației unei varietăți (pomi, înfloriți și pomi înverziți) care poate fi observată și în natură. Ca și la elevii clasei I-a, elementele compoziției nu sînt prea numeroase în majoritatea desenelor elevilor clasei a II-a.

În genere, la tema „Primăvara" s-au obținut cele mai interesante desene și la această clasă. Conținutul foarte diferit al desenelor, mijloacele bogate de figurație folosite de școlarii din clasa a II-a arată că participarea gîndirii și a imaginației în activitatea creatoare este mai bogată și mai electivă. De altfel în desene crește ponderea participației omului.

Încă în desenele elevilor clasei I (tema „Primăvara") au apărut straturi de flori, de zarzavaturi etc., care vorbesc de activități umane



Desen 31



Desen 32

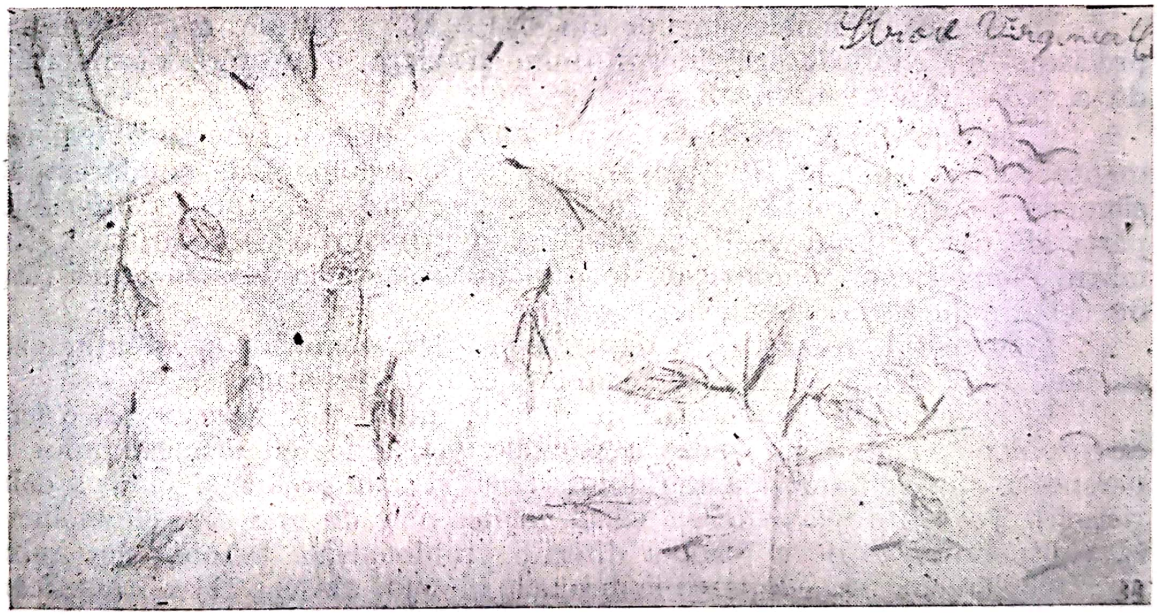
ce se efectuează primăvara. La elevii clasei a II-a apar desenele cu munca la cîmp în timpul primăverii. Primăvara, întruchipată printru-un tractor, exprimă un simbol interesant, care capătă oarecare frecvență la elevii clasei a II-a.

Iată în acest sens două desene interesante (desenele 31 și 32).

În genere, în desenele cu tema „Primăvara", chiar atunci cînd se merge pe linie descriptivă simplă, se folosesc elemente noi. În lucrările de acest fel se înmulțește prezența fluturilor, a albinelor, a gîndacilor. Păsările încep să aibă consistență, corp, aripi, cioc. La fel și gîzele. Ca și în desenele copiilor mai mici, din cauza atenției ce se acordă (în desen) unor particularități specifice, se pierde relația de proporții, unele detalii fiind scoase în relief, altele neglijate. Gîzele sau păsările devin de aceea adesea monstruos de mari și de diforme.

La tema „Toamna", lucrările încep să se diferențieze prin colorit. Sugerarea „toamnei" continuă să se facă prin „frunze cari cad". Reîntîlnim cu acest prilej folosirea „clișeului" (frunză).

În desenul de mai jos apare o oarecare varietate în poziția frunzelor care cad. În genere, frunzele sînt desenate substanțial mărite în acest desen, cu nervurile proeminente. Atît frunzele care cad, cît și frunzele din pom sînt îndreptate toate cu fața spre privitori, cele mai multe cu vîrful în sus. Cele care cad au, în genere, o așezare verticală, cu vîrful în jos. Unele frunze căzute au o mișcare laterală ciudată, neverosimilă. Păsările, la



Desen 33

rîndul lor, sînt foarte multe și masate într-un colț al desenului. Întregul desen se bazează pe efecte de repetare de „clișeu". (S. V. desenează frunzele așezate și orientate în diverse feluri în cădere.) În acest fenomen se face evidentă folosirea mai variată a clișeului.

Un alt fenomen interesant care se observă în desenul elevului A. M. este acela a coloraţiei (nuanţe de maro şi combinaţii de roşu cu portocaliu şi galben. De altfel, la elevii clasei a II-a se accentuează maniera (întîlnită la elevii clasei I) de a combina culorile şi de a nu da o coloraţie pală, uniformă obiectelor, ceea ce înseamnă că experienţa redării culorii este în creştere.

În desenele cu privire la tema „Rufele se întind să se usuce la soare", de asemenea apar cîteva fenomene interesante.

În foarte multe desene (marea majoritate) apare o persoană care întinde rufele pe sfoară. Pentru prima dată la elevii clasei a II-a, persoana respectivă stîrneşte un interes şi o preocupare deosebită. O serie de detalii legate de această persoană încep să devină elemente compoziţionale de prim ordin. Aşa, de pildă, faptul că e vorba de o fetiţă sau o femeie (cu basma sau fără). În majoritatea desenelor se exprimă o mare individualizare a persoanei care întinde rufele. În genere, această persoană este redată în plină acţiune, întinzînd o rufă sau alta. Rufele, pe de altă parte, devin şi ele mai variate (ciorapi, lenjerie de corp etc.). Coloritul lor nu mai este întîmplător, ci ţine seama de felul rufei ce este desenată.

Iată un desen în care apar foarte clar şi corect redate persoanele care întind rufele.

Desigur şi de astă dată elevul caută să redea poziţia cea mai avantajoasă (desenul din spate). În redare apare o oarecare naturaleţe care nu se realizează pe baza „clişeelor", ci din aprofundarea şi studierea prealabilă concretă a unor particularităţi şi proporţii ale corpului omenesc.

În genere, desenele elevilor din clasa a II-a vădesc cunoştinţe mai precise şi mai multilaterale despre lume şi viaţă, o creştere a capacităţii de a reda forma, conturul.

Concordanţa la temă este realizată prin elecţiuni de motive şi elemente compoziţionale. Sînt părăsite cu totul aglomerările copilăreşti de elemente compoziţionale adecvate sau inadecvate. Asamblarea diferitelor părţi ale desenului se realizează adesea şi prin mijloace coloristice. Numărul elementelor compoziţionale este în creştere la fiecare temă (faţă de cel din lucrările elevilor clasei I).

Fenomenul tipizării şi al figuraţiei capătă o nouă consistenţă, ceea ce face ca desenul să capete evidente calităţi artistice.

În ce priveşte capacitatea de redare, rămîn încă nerezolvate o serie de probleme, cum ar fi aceea a perspectivei, a logicii dimensiunilor în perspectivă, a volumului, a unghiului vizual şi a umbrelor (şi chiar a coloristicii). Totuşi, după cum s-a văzut în desenele de mai sus, elevii încep să caute mijloace de a rezolva diferite probleme ale tehnicii desenului.

G. Trecînd mai departe la desenele elevilor clasei a III-a, remarcăm din nou diversificarea modului de a trata subiectul lucrării îmbogăţirea relativă a tehnicii de a desena şi încercarea mai evidentă de a depăşi desenul simplu cu secţiune de profil. Chiar dacă unii elevi rămîn la desenul monoplanic, el cîştigă mult în curăţenia liniei, în cultivarea detaliului semnificativ în echilibrarea proporţiilor.

Pe de altă parte, problema „perspectivei" se pune cu foarte multă acuitate şi „se rezolvă" în tot mai multe desene. Uneori „rezolvarea"

Scanned with OKEN Scanner

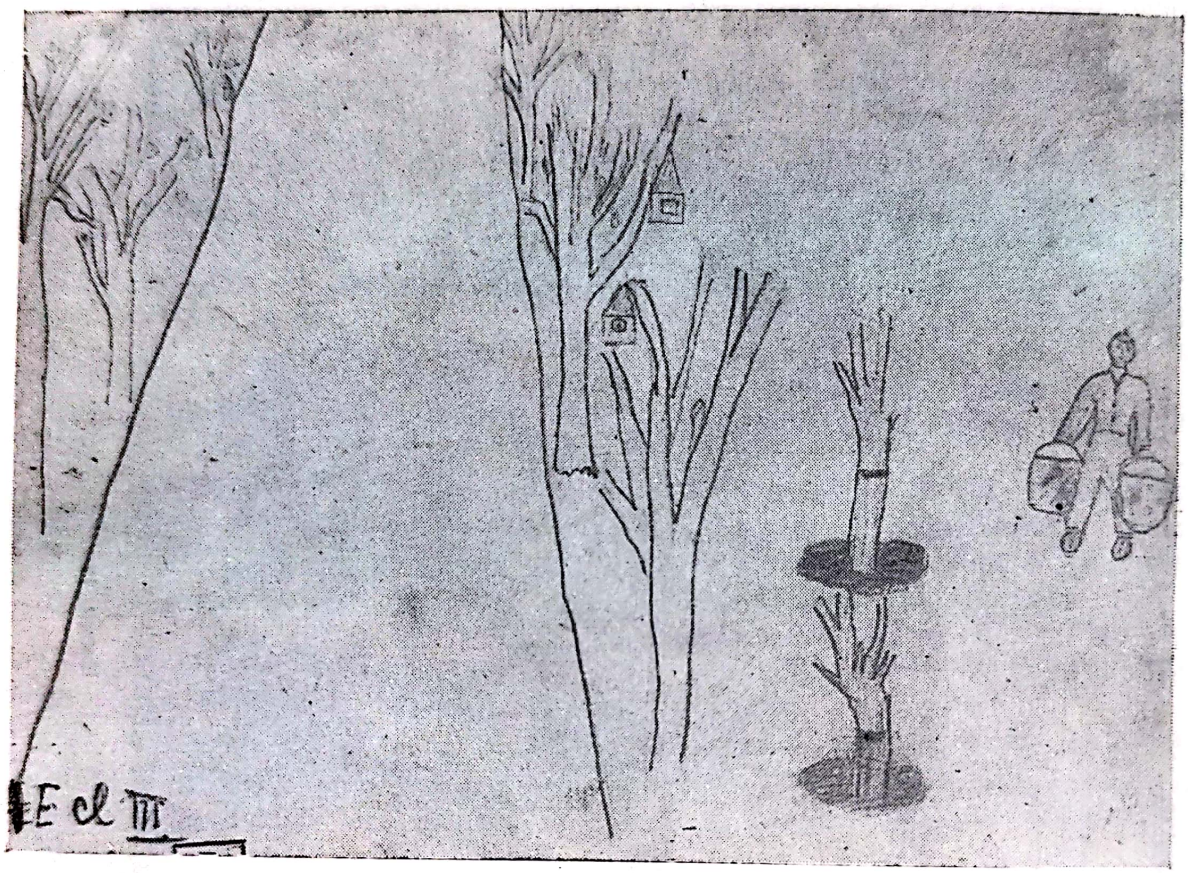
Desen 34

Inw. 118622

Scanned with OKEN Scanner

exprimă o cunoaştere a „regulilor redării adîncimii" în desen, dar o o execuţie forţată, oarecum stîngace. Iată desenul elevului A. E. din clasa a III-a (tema „Primăvara").

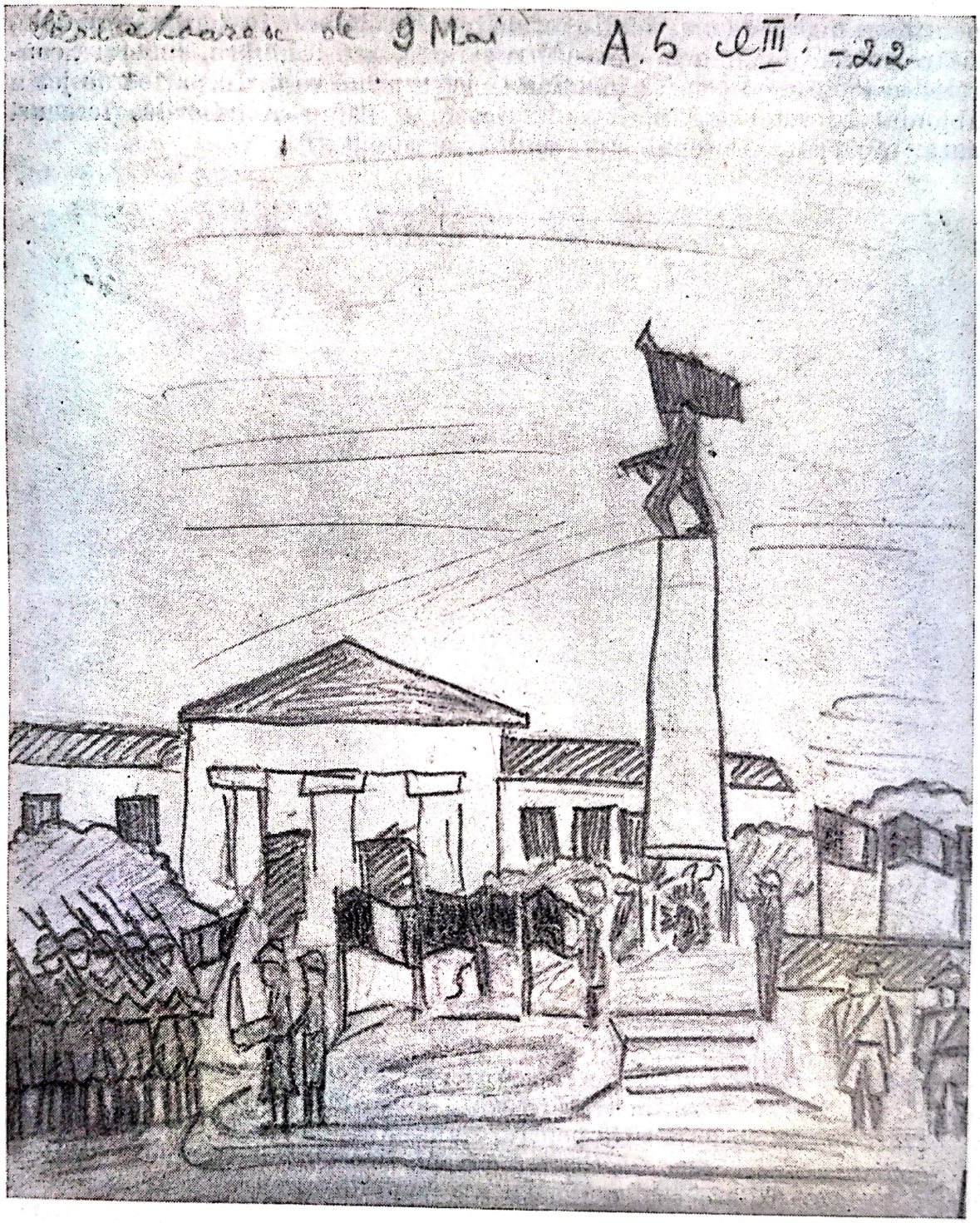
Desenul a încercat să prindă şoseaua din faţă. Perspectiva (adîncimea) este redată prin micşorarea mărimii pomilor şi îngustarea şoselei.



Desen 35

Proporţiile nu sînt prea bine echilibrate, aşa că desenul pare stîngaci şi elementar. Frunzele din pomi sînt îndreptate spre cel care priveşte (optică plană în creaţia artistică).

Deosebit de interesantă este, după părerea noastră, această în drăznească încercare de redare a adîncimii în desen (perspectivă), combinată cu lipsa volumului obiectelor şi cu prezenţa folosirii intensive a „clişeului". Chiar în desenul, deosebit de interesant ca aspect de „compoziţie", al elevului A.G. (tot tema „Primăvara") apar caracteristicile de mai sus, deşi „adîncimea" este mai puţin forţat redată ca în desenul elevului A. E. În lucrarea lui A. G. se prezintă sărbătoarea de „9 Mai" (Ziua victoriei) ca simbol al „Primăverii". Desenul descrie o mică paradă militară la statuia Eroului sovietic (statuia e aproape de şcoală şi elevii au văzut adesea evenimentul redat în desen).



Desen 36

Procedeele de tipizare și de simbolizare sînt frecvente la elevii clasei a III-a, chiar dacă execuția este nereușită. În unele cazuri, „simbolizarea" este deosebit de originală. Iată în acest sens desenul elevului G. D., care, deși se rezumă la desenarea a trei rîndunele pe fondul albastru al cerului

(pe care se mai vede un stol discret de păsări călătoare în depărtare şi două păsări neidentificabile în grupare separată), are echilibru, linie şi „concretizează" în mod reuşit o imagine tipică a primăverii. În partea de jos a tabloului se schiţează plaiuri deluroase, o pădurice înflorită, terenuri arate proaspăt. Desenul are multă sensibilitate.

Desen 37

Este posibil ca acest desen, ca şi cel prezentat anterior, să aibă ca sursă de inspiraţie vreo ilustraţie văzută undeva. Totuşi, faptul că a fost executată această compoziţie pentru o anumită temă arată că momentul gnoseologic al activităţii creatoare a devenit deosebit de complex la elevul clasei a III-a, că procesul desenării s-a făcut în urma unei deliberări în care elementele de simbolizare şi de , tipizare (mijloace de prelucrare artistică a reprezentărilor) au început să aibă un rol important. Aceasta înseamnă că momentul gnoseologic a început să se structureze ca un moment cu electivitate complexă.

Varietatea şi originalitatea rezolvării prin desene a concordanţei la temă se observă şi în desenele la celelalte subiecte date. La tema „Toamna", de asemenea apar numeroase elemente de virtuozitate cu privire la compoziţie şi problematică. Tehnica artistică a făcut un important salt (la

unii elevi) față de cele întîlnite în desenele lor de pînă acum. Numărul elementelor compoziționale crește, distanțîndu-se spre limita superioară de tot ce am întîlnit la celelalte clase. Chiar în desenele mai puțin reușite apar aspecte inedite față de ce s-a obținut la celelalte clase.

Remarcabilă este mai ales inserarea prezenței omului în desene, sub diferite forme și activități.

Iată un desen din categoaria celor mai puțin reușite.

Desen 38

Deși desenul pare încă destul de copilăresc, el pune totuși o serie de probleme de perspectivă, de planuri și de adîncime, ca și de compoziție. Abundența de frunze galbene, de păsări călătoare (care pleacă) sînt elemente compoziționale de fond. Ele indică prezența toamnei. Deși folosite cu oarecare stîngăci , reușesc totuși să realizeze o concordanță la temă.

Ca elemente noi de execuție, desenul prezintă unele firave încercări de redare a volumului (casa și banca sînt redate în volum) spre deosebire de restul desenului care e lucrat în maniera secțiunii de profil plan.

În desenele mai reușite, deși redarea „volumului" este încă foarte firavă, apar mai bine rezolvate problemele redării adîncimii (ca aspect al dimensiunilor desenului).

Iată un desen reușit din acest punct de vedere (desen 39).

Elevul T. V. a operat cu „clișee" (oameni, pomi), dar a reușit să realizeze o asamblare sugestivă.

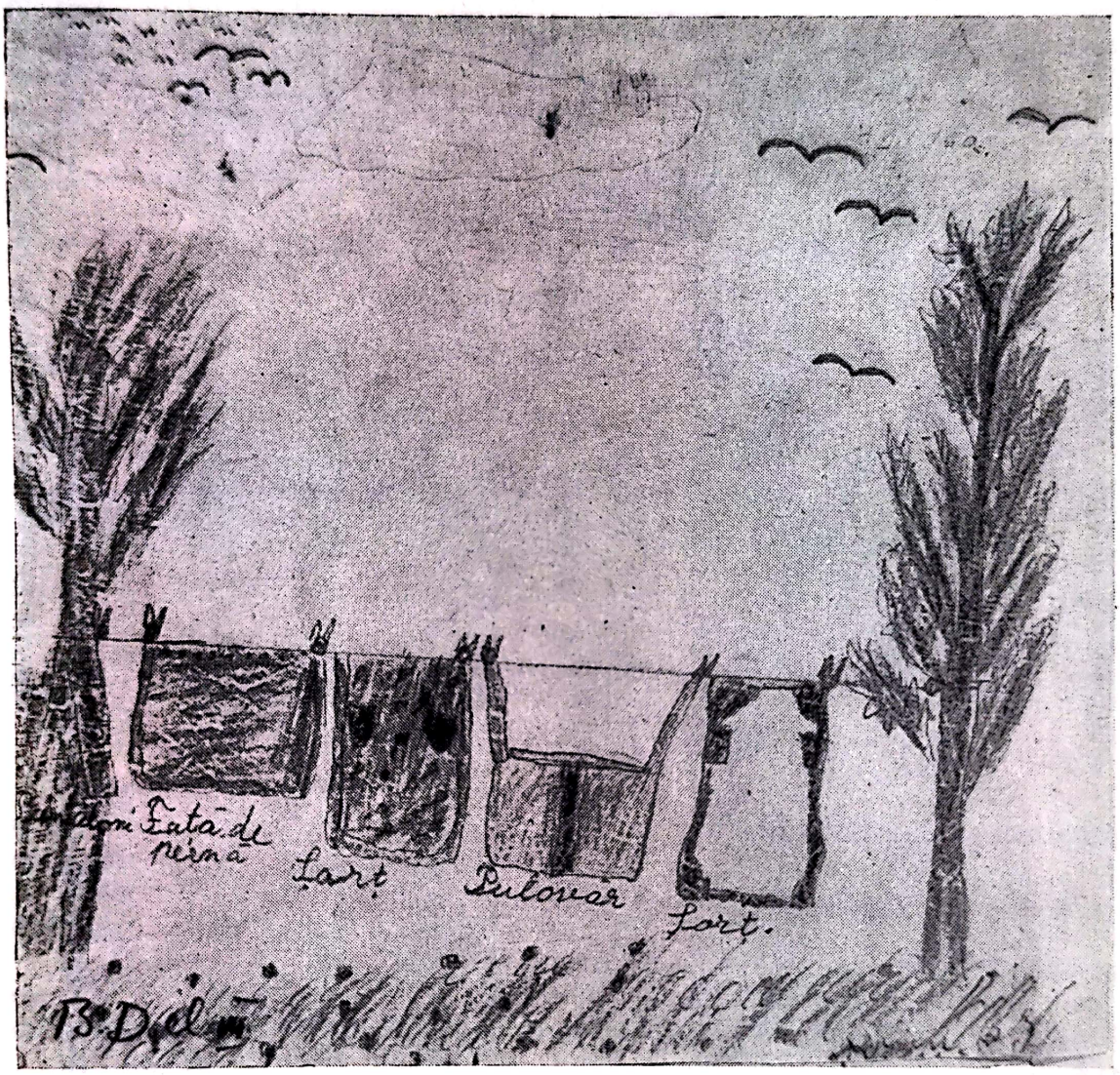
Desen 39

Desen 40

Scanned with OKEN Scanner

În multe desene ale elevilor clasei a III-a începe să domine redarea belșugului toamnei, a rodniciei toamnei (desen 40).

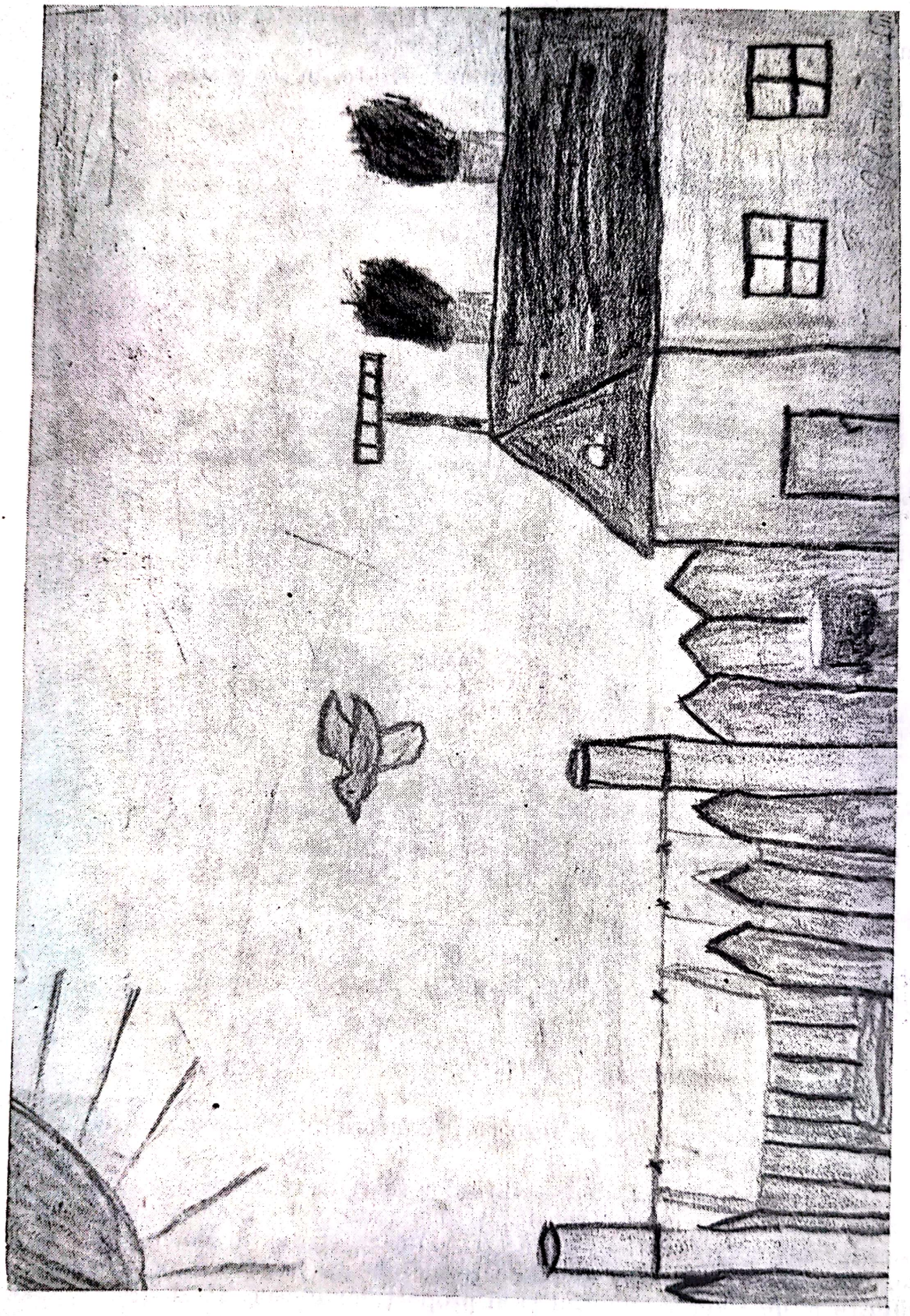
Desenul este lucrat cu multă minuțiozitate, în colorație de verde și vînăt, brumăriu (strugurii).



Desen 41

În orice caz, varietatea rezolvării concordanței la temă a desenelor este mare la elevii clasei a III-a.

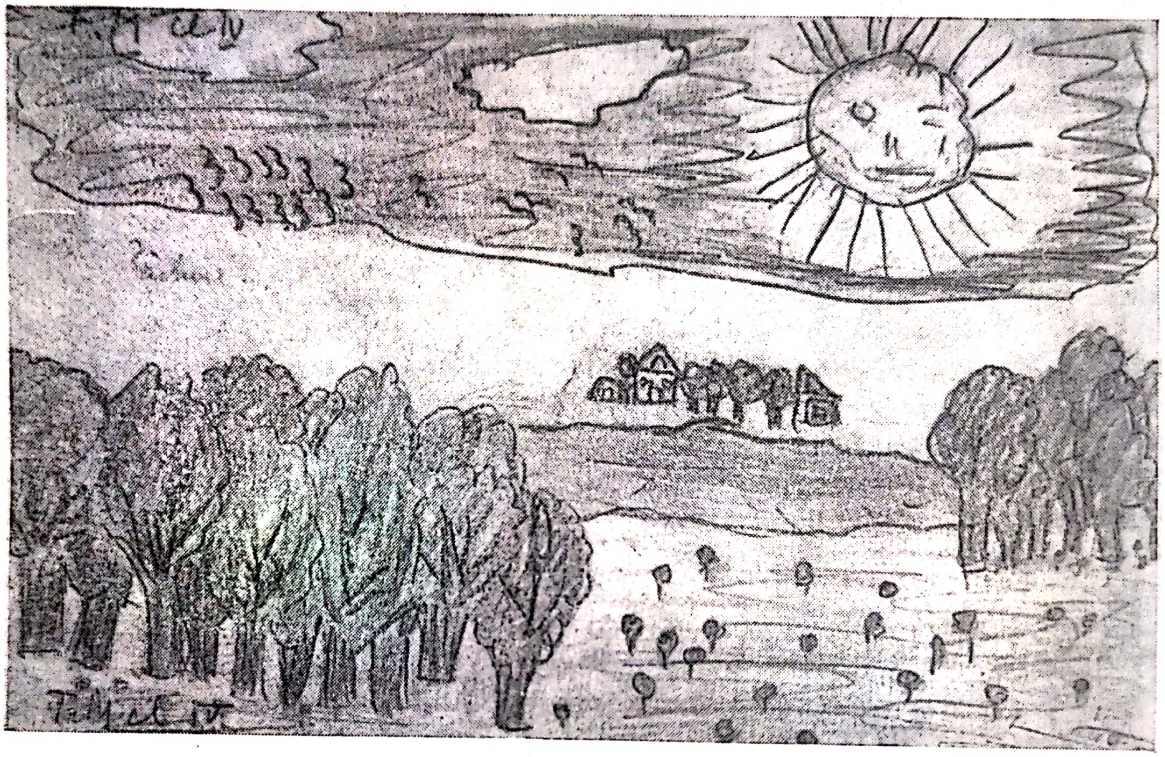
La a treia temă, „Rufele se întind la soare să se usuce", s-au obținut de asemenea cîteva desene reușite și interesante. În genere, majoritatea desenelor au caracteristici copilărești. Din categoria desenelor mai reușite, prezentăm două. Sînt desene care marchează la autorii lor o oarecare abilitate și un simț al culorilor și al proporțiilor (desen 41 și 42).



Desen 42

Și unul și altul din aceste două desene cuprind multă atenție față de acurateţe și verosimil; arată că au la bază reprezentări foarte clare.

În genere, desenele elevilor clasei a III-a marchează progrese în redarea formei, cu încercări firave de redare a volumului, în rezolvarea ele-



Desen 43

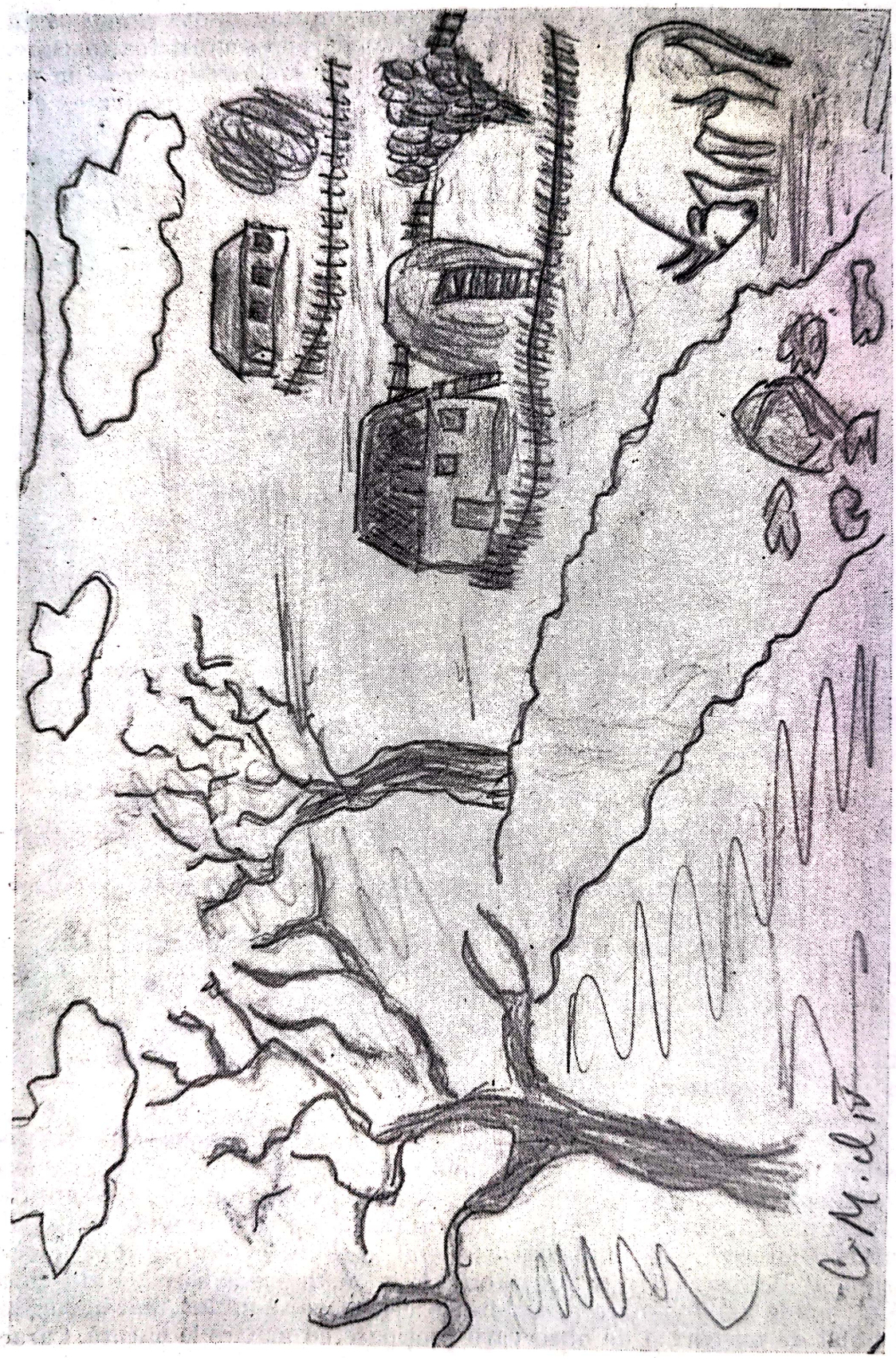
mentară din ce în ce mai frecventă a predării perspectivei, în asamblarea compoziţională prin mijloace variate.

Pentru ca seria desenelor tematice să fie completă, redăm și cîteva desene de ale elevilor clasei a IV-a.

H. La elevii clasei a IV-a creşte în mod evident fondul realist al elementelor compoziţionale din desene. Elementele copilăreşti nu dispar dar devin mai puţin stridente în fondul complex al desenului.

În genere, liniile devin mai lejere în desenele elevilor, și sînt mai puţin rigide. Creşte de asemenea varietatea realizării concordanţei la temă, numărul elementelor compoziţionale etc.

Desenul este, în genere, la mulţi elevi încă monoplanic (abia unele elemente compoziţionale capătă relief). Obiectele sînt desenate în secţiune de profil drept sau în faţă. Puţini sînt elevii la care desenul să evolueze mult din punct de vedere tehnic. În schimb, desenele devin mai curate, ceea ce arată că, datorită creşterii siguranţei în mişcările mîinii, realizările spontane corecte sînt numeroase și nu este nevoie de gumă (acest instrument de distrugere a desenului). Printre desenele elevilor din clasa a IV-a, unele au o vigoare deosebită, o creionare spontană mai inspirată, mai plină de mişcări și de observaţii preţioase cu privire la natură. Carac-



Desen 44

terul descriptiv al acestor desene-compoziții este evident mai mare decît al celorlalte.

La tema „Primăvara" prezentăm patru desene mai reprezentative.

Desenul elevului T.M. prezintă încă numeroase stîngăcii tehnice (căsuțele și pomii suspendați, floricelele „clișeu" proporțional foarte mari). Procedeul de a desena obiectele în secțiune plană de profil devine mai suplu, asamblarea elementelor compoziționale mai naturală (desen 43).

Elevul C.M. a redat în desenul său destul de fin mișcarea, viața. Deși lucrează pe secțiuni plane de profil, acest elev reușește să redea multe detalii care dau vioiciune și viață desenului (desen 44).

Următoarele două desene (desen 45 și 46) reprezintă „aratul cu tractorul", cu rezolvare tematică pentru tema „Primăvara".

Acest desen, reușit, are multă vigoare și un plan de compoziție foarte echilibrat. Lucrat în manieră de secțiune plană de profil el folosește mult „clișeele" (alinierea pomilor, norii etc.), totuși într-un mod relativ relaxat. Desenul cuprinde bogate elemente de observație cu privire la tractor.

Desenul elevului A.V. este unul dintre cele mai reușite desene ale colecției noastre. Prezintă mișcare proporție și echilibru. În desen este redat volumul și e rezolvată în mod satisfăcător problema perspectivei.

Cele patru desene prezentate arată că la fiecare din cei patru elevi care au executat aceste desene există un stil compozițional și tehnic, o anumită reunire a culorilor și a tonurilor (din punctul de vedere a intensității culorii), deci un adevărat stil coloristic propriu. Desenul prinde viață la acești elevi, are o mare unitate interioară, sensibilitate evidentă și elemente de simbolizare artistică bine alese și echilibrate.

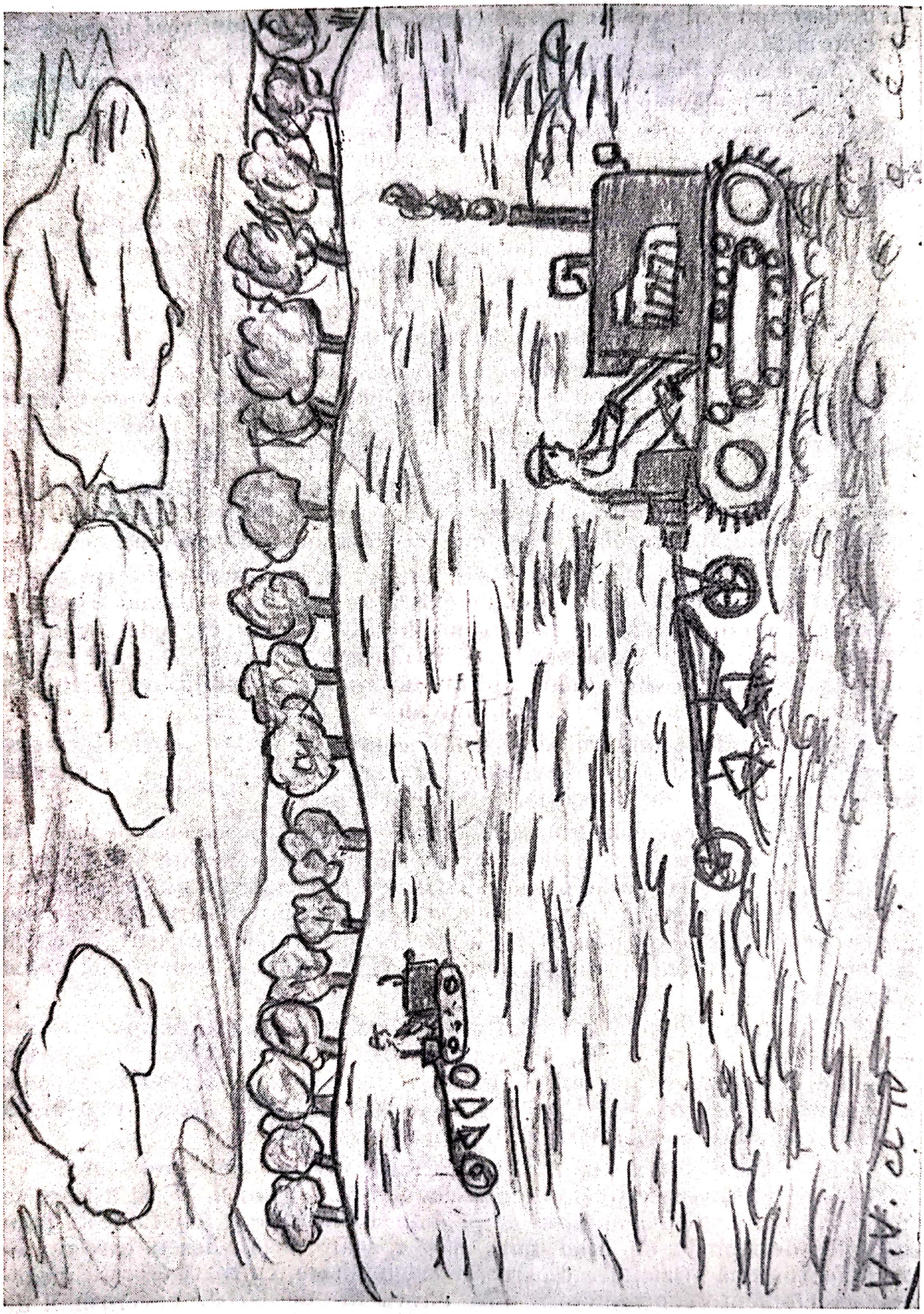
În ansamblu, numărul elementelor componente ale desenelor tematice crește la elevii clasei a IV-a evident, după cum am văzut. Crește și nivelul de compoziție și de execuție.

Printre desenele la tema „Toamna" avem de asemenea o serie de lucrări mai reușite (ale elevilor care ne-au dat desenele cele mai bune la prima temă) și o serie de desene mai puțin reușite. Pentru a nu prezenta desenele acelorași elevi la toate temele și pentru a ilustra care sînt cele mai acute probleme ce se pun în legătură cu activitatea creatoare la elevii clasei a IV-a, vom prezenta două desene relativ obișnuite la tema „Toamna".

O compoziție coloristic mai bogată însă în elemente compoziționale, este lucrarea elevei C.M., la care alături de trei copaci desfrunziți întîlnim o buturugă, o casă cu horn și fum (ceea ce sugerează liniștea și calmul căminului cald) și un stol de păsări. Frunzele căzute reprezintă o mișcare dezordonată a naturii (desen 47).

Deși perspectiva apare puțin forțată, desenul este interesant.

Tot interesant este și desenul elevului M.I. (clasa a IV-a) în care se prezintă o căsuță cu acoperișul de paie din hornul căreia iese fum, un pom complet desfrunzit, un brad, nori, păsări, soare. Acest desen, care reprezintă o toamnă tîrzie, are o oarecare originalitate, cu toate că este încărcat de elemente contradictorii. Cele cîteva fire de iarbă, neverosimil de



mari și de verzi; soarele, semănînd mai mult a floarea-soarelui și norii desenați într-o manieră originală, creează o impresie ciudată. Desenul este bine proporționat și dă impresia că elevul M.I. prezintă o mare facilitate în organizarea compoziției și a liniei desenului (desen 48).

Desen 46

Alcătuit pe două planuri, cel al „elementelor compoziționale terestre" și cel al „elementelor compoziționale atmosferice", primul plan este destul de reușit. Mai puțin izbutit este planul al doilea.

În ansamblu, desenele copiilor la tema liberă „Toamna" sînt ceva mai puțin variate în tematică și compoziție decît desenele tematice „Primăvara" la toate clasele. Totuși, ca și în desenul tematic „Primăvara", am putut constata o creștere evidentă a diversificării compoziției.

La tema 3, varietatea realizării compozițiilor este de asemenea mare.

Redăm la p. 315 desenul 49 al elevei I.M. din clasa a IV-a A, desen interesant și din punctul de vedere al conținutului de idei. Femeia care întinde rufele are într-un coș atîrnat de crengi un copil mic. În curte mai există un copil mai măricel și un cățel.

Desenul este o schiță în care se reflectă observații interesante cu privire la natură.

În schimb, desenul 50, mai puțin realizat din punct de vedere tehnic, are la bază reprezentări interesante și bogate asupra vieții de la țară.

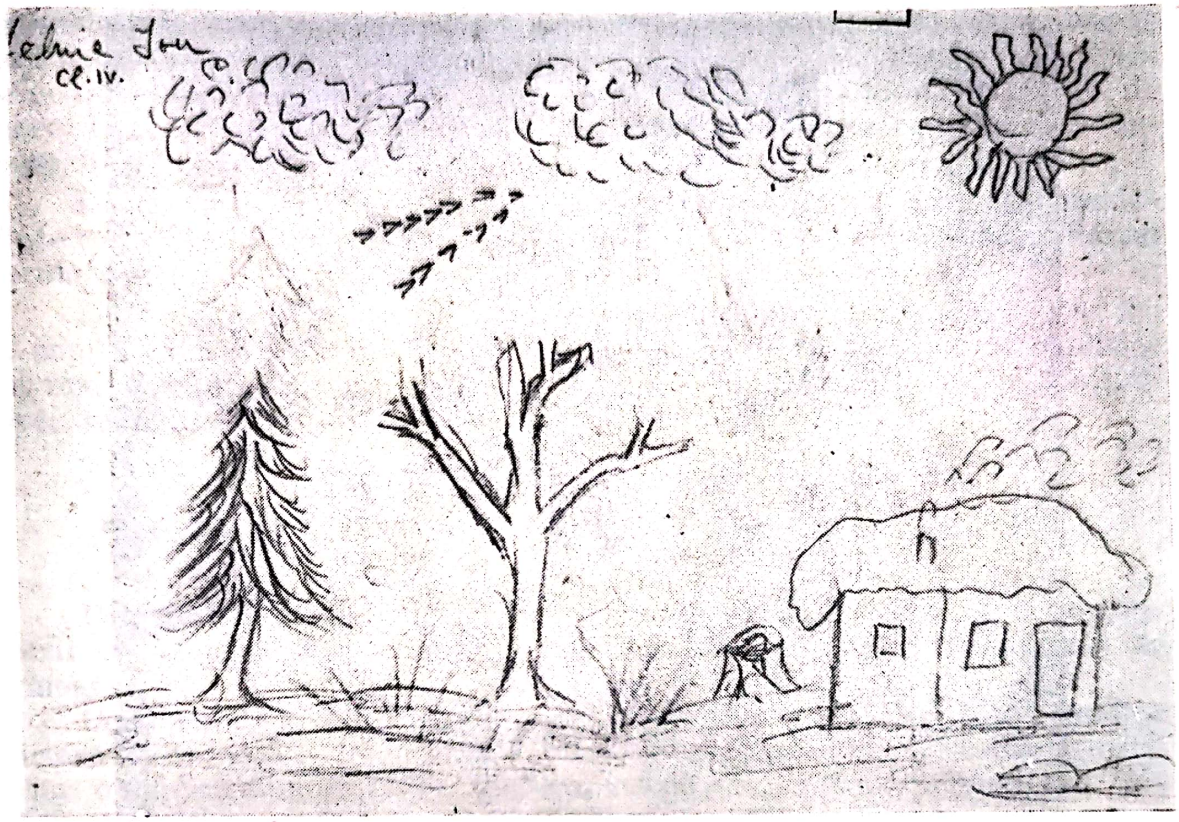
Cel mai semnificativ fenomen în legătură cu desenele elevilor din clasa a IV-a constă în dispariția aproape completă a desenului liniar. În toate desenele apar diferite rezolvări ale problemei perspectivei. Desenul

„descriptiv", cu flori, pomi, păsări etc., cu aglomerări de elemente semnificative, este într-o oarecare măsură încă prezent în lucrările elevilor. Majoritatea compunerilor au însă un plan tematic, cuprinzînd elementele

Desen 47

figurative în context nou foarte variat și individualizat. Precum se vede aspectul tematic, problematic al desenelor se dezvoltă foarte mult.

Rezolvarea problemelor puse de reprezentările bogate și variate ale copiilor se face la mulți copii, încă la un nivel tehnic artistic redus. În



Desen 48

Desen 49

Desen 50

Scanned with OKEN Scanner

desenele acestora persistă elemente minore; disproporții de dimensiuni, deși problema perspectivei și elemente de perspectivă există în toate desenele. La desenele mai reușite încep să se facă evidente anumite tehnici de lucru. În unele desene apare mai evidentă tehnica folosirii efectelor de culoare, în altele tehnica folosirii cu multă abilitate a „clișeelor".

Desenele elevilor încep să cuprindă destule aspecte originale, modalitate remarcabilă de a lucra, ceea ce arată că s-a făcut o diferențiere destul de mare a abilităților tehnice din cadrul desenului.

Din cele de mai sus reiese că dezvoltarea creației artistice are loc la copil ca un proces lent de acumulări cantitative ale observației analitice tot mai complexe și cuprinzătoare a realității înconjurătoare și ale tehnicei redărilor.

CÎTEVA ASPECTE SEMNIFICATIVE ALE DESENELOR TEMATICE

Din desenele tematice analizate mai sus au reieșit o serie de concluzii și aspecte interesante, a căror analiză o vom face în cele ce urmează.

Conținutul și elementele compoziționale ale desenelor copiilor variază de la temă la temă chiar la copii preșcolari mici, la care se observă totuși o oarecare tendință de a folosi în desene aceleași clișee. Nu pot diferenția un conținut propriu pentru fiecare temă doar copiii din grupa pitică. La preșcolarul mic începe o organizare primară a desenului tematic după trecerea de la desenul-joc la desenul-desen (după terminlogia lui E. I. Ignatiev [1]). Desenul tematic permite organizarea imaginii artistice prin intermediul reprezentărilor proprii întregii experiențe practice a copilului, care se reactivează diferențiat prin sarcina dată verbal copilului de a desena ceva ce-i este cunoscut.

Potențialul de organizator al celui de-al doilea sistem de semnalizare este încă redus la preșcolarii mici, totuși suficient de dezvoltat pentru a evoca și reactiva asociații în legătură cu tema dată : reprezentări, imagini etc. Caracteristic este însă faptul că la preșcolarul mic fiecare element compozițional are o relativă independență, nefiind inserat în logica spațială generală. Observațiile și relatările pe care le face copilul în desen asupra fiecărui element compozițional sînt legate de celelalte elemente compoziționale numai prin ideea temei. În această caracteristică a desenelor tematice ale preșcolarilor mici se reflectă felul lor de a observa și de a gîndi, lipsa unui raționament de mai lungă durată, de mai amplă respirație, inegalitatea fondului de observație asupra diferitelor obiecte și fenomene. De altfel durata relativ mare a desenării unui element compozițional atrage după sine și un mare consum de energie, din care cauză copilul pierde dimensiunea comparativă față de celelalte elemente compoziționale, rămînînd numai la dimensiunea descriptivă a elementului compozițional la

[1] Vezi E. I. Ignatiev, *op. cit.*, p. 153.

care lucrează. În genere, el desenează aspectul cel mai general al celor cunoscute de el (faptul că florile sînt colorate, că iarba este deasă etc.).

Unitatea desenului este evidentă chiar la copiii preşcolari mici, la temele ce le sînt mai cunoscute, nu numai pentru că au observat mai bine obiectele şi fenomenele respective, ci şi pentru că li s-a vorbit mai mult de ele sau fiindcă le-au plăcut mai mult. De aceea la copiii preşcolari mici desenele cu tema „Primăvara" au cele mai numeroase elemente compoziţionale, iar tema „Rufele se întind la soare ca să se usuce" este în genere simplist tratată.

Planul general al desenelor copiilor preşcolari mici este relativ limitat. Desenul haotic are o oarecare frecvenţă. La preşcolarii mici are loc un adevărat moment de constituire şi de organizare a desenului şi a compoziţiei după apariţia capacităţii de a reda contururi verosimile. La preşcolarul mijlociu creşte structura desenului, numărul elementelor compoziţionale, asamblarea lor. Faptul că predomină desenul liniar arată că asamblarea şi unificarea cmpoziţiei constau în însuşirea de elemente compoziţionale în mod simplu, elementar. Creşterea elementelor compoziţionale la toate temele la preşcolarii din grupa mijlocie este însoţită de o încărcare relativ mare cu elemente compoziţionale parazitare, care nu servesc unităţii desenului. În genere, deosebit de interesant ni se pare faptul că aceste elemente parazitare (baloane, steguleţe, avioane etc.) sînt, în genere, aceleaşi la toţi copiii.

Creşterea elementelor compoziţionale la preşcolarii mijlocii este însoţită de creşterea foarte mare a coloraturii desenului, care devine deosebit de viu şi bogat colorat. În sfîrşit, la preşcolarii mijlocii se diferenţiază un grup mai restrîns de copii, care prezintă interese şi cunoştinţe, deprinderi şi priceperi mai avansate în activitatea de desenare. În desenele acestor copii se constată o bogăţie deosebită de observaţii şi de cunoaştere a mediului înconjurător şi a naturii. E vorba de desenele în care există foarte numeroase elemente compoziţionale (chiar şi parazitare). Toate acestea fac, în genere, ca desenele preşcolarilor din grupa mijlocie să prezinte mari variaţii unele faţă de altele.

La preşcolarii mari se părăseşte cu totul desenul elementar neorganizat (haotic). Curba numărului de elemente compoziţionale se stabilizează oarecum. Chiar dacă numărul acestor elemente compoziţionale nu creşte prea mult, în ansamblu un număr mai mare de elevi depăşesc cifra de 20 de elemente compoziţionale. La preşcolarul mare este evidentă tendinţa de creştere a conţinutului desenului ceea ce constituie un indiciu cu privire la modificările imaginii artistice, constituirea ei sprijinindu-se pe o mai bogată şi controlată experienţă de viaţă şi pe o mai extinsă practică de materializare prin desen a aspectelor ei în toată complexitatea.

Desenele preşcolarilor mari sînt mai echilibrate, mai bogate în conţinut şi cu mai puţine elemente compoziţionale parazitare. Ele rămîn însă încă în cadrul caracteristicilor desenului specific vîrstei preşcolare.

O dată cu intrarea copilului în şcoală, la toate temele apare un regres aparent, datorită numărului în scădere al elementelor compoziţionale (şi la limita maximă şi la cea minimă). Desenele se simplifică mult.

Scanned with OKEN Scanner

Reîntîlnim cele trei grupe mai importante de genuri de compoziție la care ne-am referit analizînd desenele preșcolarilor (mijlocii și mari).

Din nou se distanțează un grup relativ mare de desene simple, lucrate în manieră elementară (asemănătoare celor ale preșcolarilor mari, dar mai sărace în elemente compoziționale). La o grupă medie, desenul devine deosebit de îngrijit și de curat și la o grupă relativ mică apar numeroase și variate elemente compoziționale. Din punctul de vedere al unității și varietății imaginii din desene este evidentă creșterea electivității elementului compozițional, cel mai reprezentativ și o oarecare variație în cadrul acestui element.

La școlarul din clasa I, desenul liniar simplu descriptiv începe să fie înlocuit cu desenul-compoziție, în care problemele perspectivei sînt prezente mai consistent.

În desenele tematice ale elevilor clasei a II-a, deși conținutul se îmbogățește, și numărul elementelor compoziționale crește, lucrările devin mai neglijente, mai murdare la o mare parte a elevilor .În această clasă am găsit un procent destul de mare de elevi la care desenul este încă copilăresc și în ce privește conținutul, și în ce privește compoziția și tehnica de lucru.

Găsim apoi o grupă de elevi care (în ansamblu), dau desene ceva mai bune decît cele ale elevilor din clasa I, și, în sfîrșit, o grupă de elevi (din păcate redusă) la care desenele sînt net superioare, cuprind o serie de elemente compoziționale frumos prezentate. Aceștia învîng, în parte, unele greutăți legate de tehnica desenului în profunzime și de redarea logicii spațiale din compoziții.

În sfîrșit, în clasa a III-a crește numărul elevilor care dau desene bune și interesante și scade relativ numărul elevilor cu desene foarte slabe. La elevii clasei a IV-a, fenomenul de mai sus poate fi observat din nou.

În urma reprezentării grafice a numărului de elemente compoziționale, am observat că la toate temele date în experimente s-a obținut o curbă cu o creștere relativ de aceeași formă, ceea ce arată că fenomenul dezvoltării activității de desenare, urmează o linie ascendentă, cu o ușoară cădere la nivelul clasei I după care curba se redresează. Din nevoia de analiză s-a desprins curba cu valorile maxime și curba cu valorile minime de elemente compoziționale pentru fiecare grup de copii din grădiniță și din clasele școlii elementare. Și curba desenelor cu cele mai puține elemente compoziționale are un caracter oscilant.

Toate acestea arată că dezvoltarea activității creatoare nu este un simplu proces lent de sumare (acumulare) cantitativă a unor progrese permanente lente, ci un proces complex în care apar contradicții, probleme, noi capacități și abilități tehnice și de observație. În activitatea creatoare se dezvoltă și intercorelează numeroase capacități cognitive și tehnice artistice.

Pentru dezvoltarea activității creatoare nu este suficientă creșterea permanentă a spiritului de observație, ci mai ales orientarea lui pe acele coordonate ale reflectării care, redate cu creionul pe hîrtie, evocă ceea ce desenatorul a intenționat să prezinte.

Scanned with OKEN Scanner

Desenul tematic — elemente compoziționale.
Tema „Toamna"

Copiii	Nr. copiilor	0	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24	26	28	30	32	34	36	38	40	42	44	46	48	50
Grupa pitică	14	3	5	3	3																						
Grupa mică	16	—	4	-	3	2																					
Grupa mijlocie	21		1	2	3	5	3	—	1	2	1																
Grupa mare	24			1	1	2	6	4	2	1	2	1	1			1	1										
Cl. I	29			2	3	4	4	5	3	2	3			1	1	1											
Cl. II	36				4	6	5	5	3	2	3	2	1	1	—	—	2	1	1								
Cl. III	32			1	5	3	6	4	2	2	3	2	1	—	1	1	1	—	1	—	1						
Cl. IV	37				1	3	5	2	1	2	3	3	1	2	2	—	—	2	3	1	2	—	2	1	1		

Scanned with OKEN Scanner

Desenul tematic — elemente compoziționale
Tema „Primăvara"

Copiii	Nr. copiilor	0	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24	26	28	30	32	34	36	38	40	42	44	46	48	50	52	54	56
Grupa pitică	12	2	1	4	3																									
Preșcolari mici	12	—	2	5	2	3																								
Preșcolari mijlocii	16+ 7	—	2	—	2	4	2	3	1	1	1	2+2	1					1	1	1										
Preșcolari mari	23+ 7					1	1	5	2	2	3	5	3	—	2	—	2	1	1	1	1									
Cl. I	27	—	—	1	2	2	10	3	3	2	1	—	1	—	—	—	1	1												
Cl. II	35				1	3	3	7	5	5	5	2	—	—	1	1	—	1	1											
Cl. III	16+31				1	1	3	4	2	2	3	5	9	5	—	5	2	—	3	—	2									
Cl. IV	32+43						1	2	—	3	4	4	5	7	8	10	8	6	4	31	1	4	3							

Scanned with OKEN Scanner

Desenul tematic — elemente compoziționale.
Tema „Rufele se întind la soare ca să se usuce"

Copiii	Nr. copiilor	0	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24	26	28	30	32	34	36	38	40	42	44	46	48	50	52
Grupa pitică	11	2	3	6																								
Grupa mică	15	—	10	4	—	1																						
Grupa mijlocie	17+20	—	3	8	9	7	4	1	1	—	1	1	1	1														
Grupa mare	22	—	—	—	1	3	4	3	3	2	1	1	—	—	—	1	—	32	2									
Cl. I	29				3	5	6	4	5	3	1	—	—	1	—	1												
Cl. II	60			2	5	6	7	8	3	4	4	5	4	5	4	2	—	1									
Cl. III	31+22				2	4	5	7	6	2	3	4	5	4	3	2	—	2	1	1	1							
Cl. IV	27							1	3	4	3	2	—	1	2	2	3	2	—	1	1	1	—	1				

Scanned with OKEN Scanner

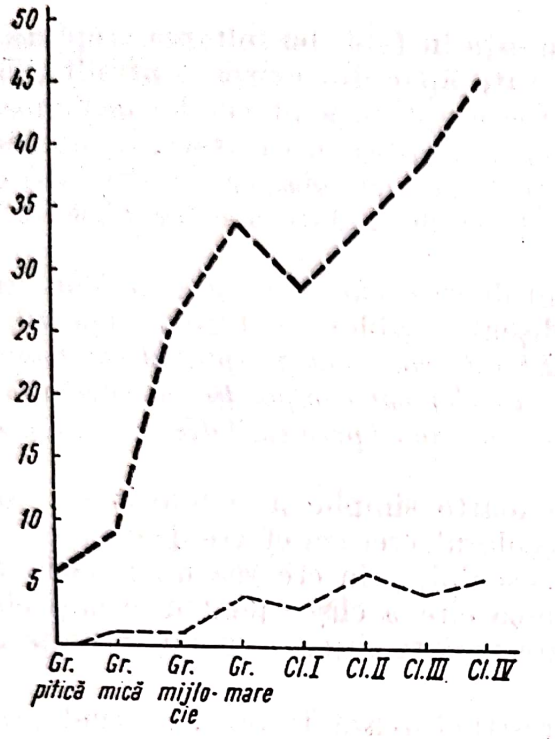


Fig. 1. — Tema „Primăvara".

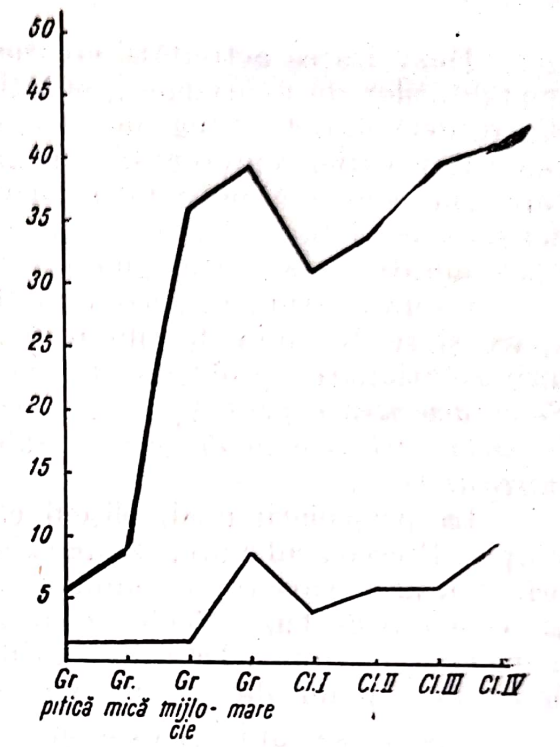


Fig. 2. — Tema „Toamna".

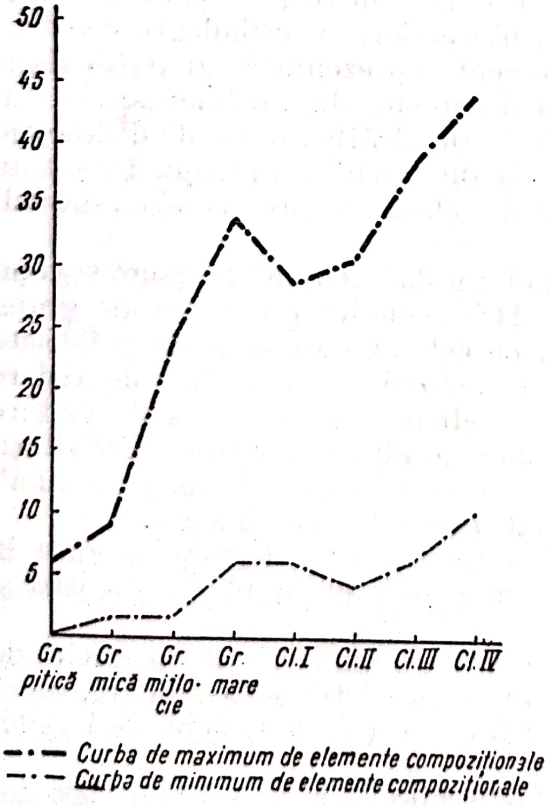


Fig. 3. — Tema „Rufele se întind la soare ca să se usuce".

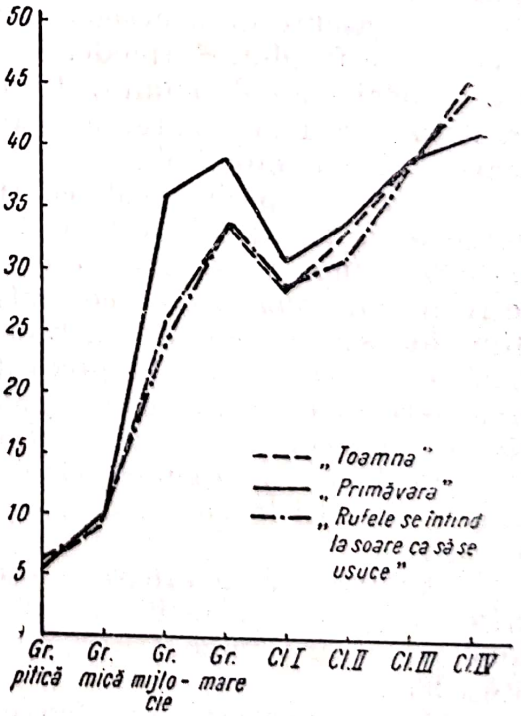


Fig. 4. — Curba maximă a celor trei teme (elemente compoziționale).

Dezvoltarea activităţii creatoare este în fapt dezvoltarea treptată a modalităţilor de a învinge greutăţile care apar din cauza contradicţiilor dintre dezvoltarea ontogenetică aproape eruptivă a proceselor de cunoaştere (observaţie, reprezentări, imaginaţie, gîndire) şi, ca atare, a momentului gnoseologic al activităţii creatoare şi sărăcia relativă (secundată de dezvoltarea relativ lentă) a capacităţilor de redare a celor observate, reprezentate, imaginate, gîndite.

Ca un instrument activ important de rezolvare a acestei contradicţii, apare şi se dezvoltă de timpuriu „clişeul" (şablonul). Clişeul reprezintă întîi soluţionarea problemei formei. *El este conturul simplu al obiectului. Se caracterizează prin faptul că devine un element compoziţional care apare în acelaşi fel în toate desenele aceluiaşi copil sau (prin imitaţie) a unui grup întreg de copii.*

La preşcolarii mici, clişeul este foarte simplu şi e folosit în mod simplu. Preşcolarul mare, dar mai ales şcolarul, creează efecte de compoziţie prin folosirea variată şi complexă a clişeului, prin crearea unor variante ale clişeului de bază. Şcolarul are adesea cîteva clişee pentru acelaşi element compoziţional. Dăm în continuare variate clişee de pomi întîlnite în desenele copiilor de diferite vîrste.

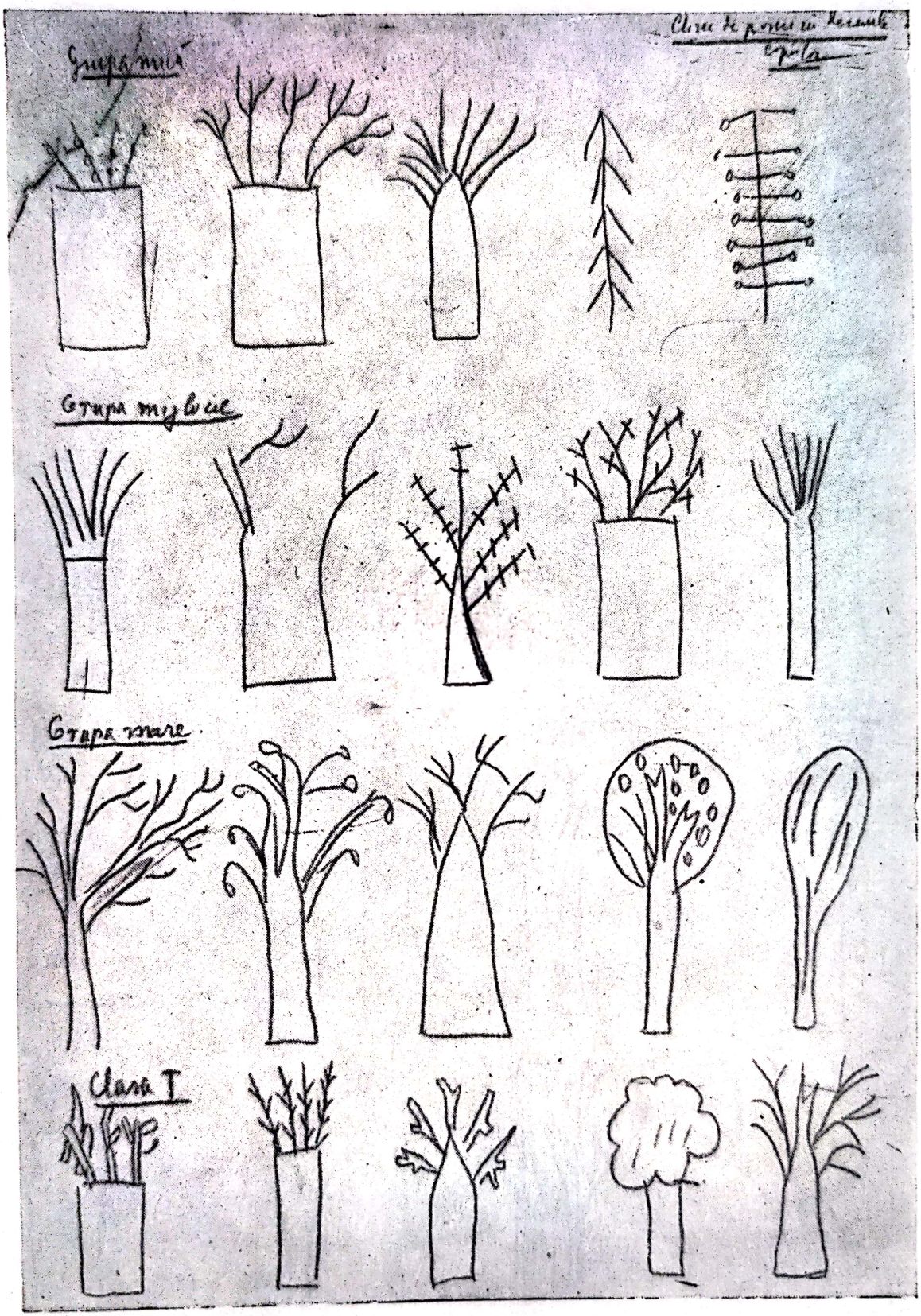
Clişeul se îmbogăţeşte şi se restructurează treptat, arătînd prin aceasta că, deşi reprezintă abilitatea momentană de a desena (repede) conturul unui obiect oarecare (un stereotip dinamic), observaţia permanentă restructurează şi modifică clişeul. Aşadar, operarea cu „clişee" se dezvoltă întîi ca soluţionare provizorie a contradicţiilor dintre percepere şi capacitatea de redare a formei (conturului) obiectelor. În psihologia occidentală, „clişeul" a fost considerat ca element reprezentativ al particularităţilor înnăscute de a desena, dar şi de a percepe, de a fi talentat, cu un cuvînt de a fi „dotat" (modelul intern). S-au alcătuit teste de diagnostic (scări metrice ale desenului). Prin „testele de desen" s-au răspîndit şi s-au practicat idei reacţionare, cu caracter de clasă în problemele „dezvoltării psihice a copilului".

Într-un experiment de control , noi am dat „clişee" de pomi şi copii culese de la şcolarii claselor a II-a şi a III-a copiilor preşcolari din grupa mijlocie. După un număr de exerciţii, clişeele au fost însuşite şi folosite activ în continuare, ceea ce arată cît de nefundată din punct de vedere ştiinţific este considerarea „clişeului" ca indiciu al gradului de dezvoltare psihică generală şi cu cîtă precauţie trebuie analizate produsele activităţii creatoare a copiilor. Dăm în continuare seria de clişee „persoana umană" din desenele copiilor cu care s-au efectuat diferitele experimente.

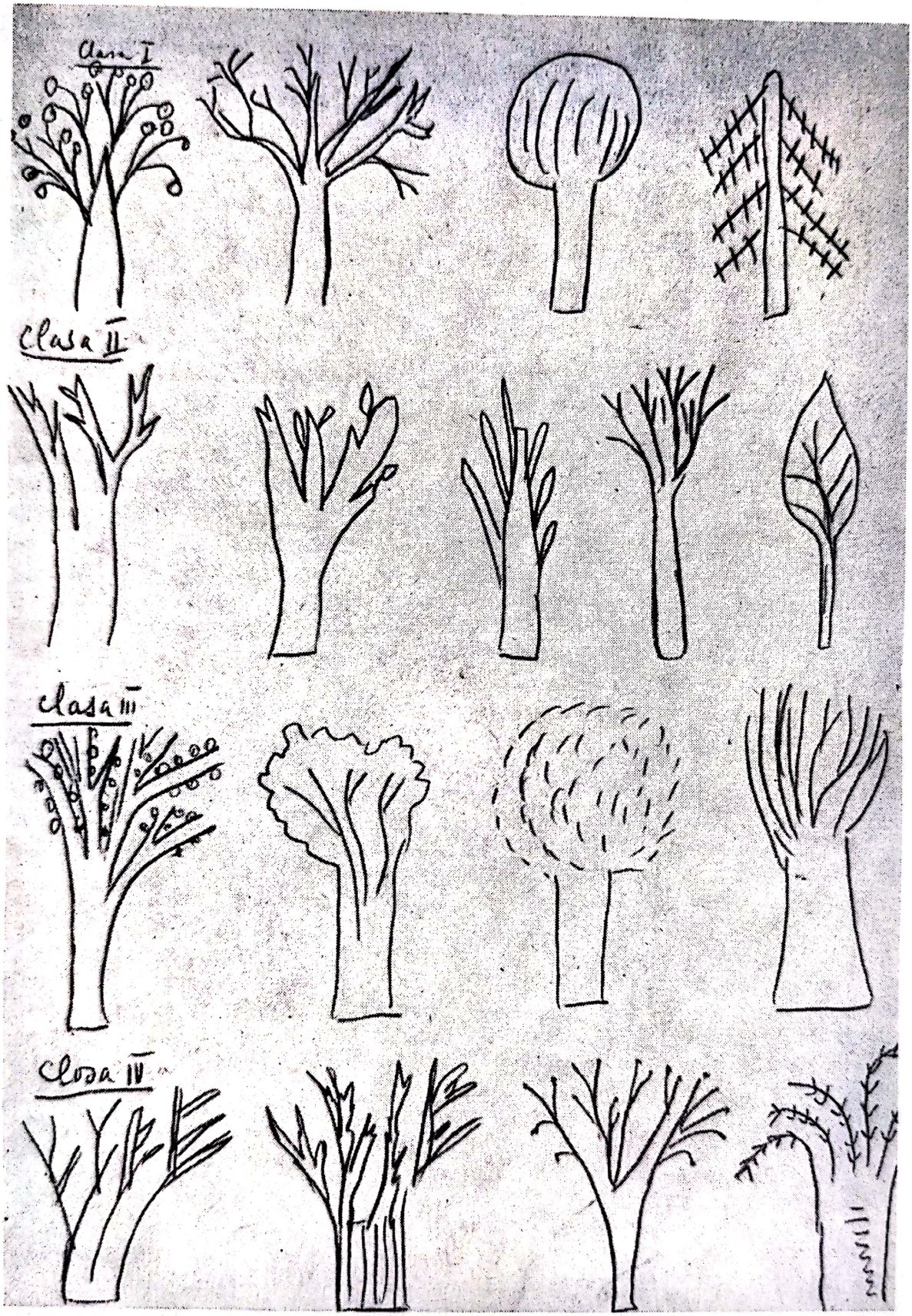
Problema „clişeului" este foarte interesantă şi studiul ei duce la bogate sugestii în ce priveşte îndrumarea desenului copiilor preşcolari şi şcolari.

Activitatea creatoare foloseşte clişeul ca un element operativ de prim ordin. Clişeul facilitează dezvoltarea compoziţiei în ansamblu, oferă condiţii pentru îmbogăţirea creaţiei. Clişeul este, în genere perfectibil (deschis).

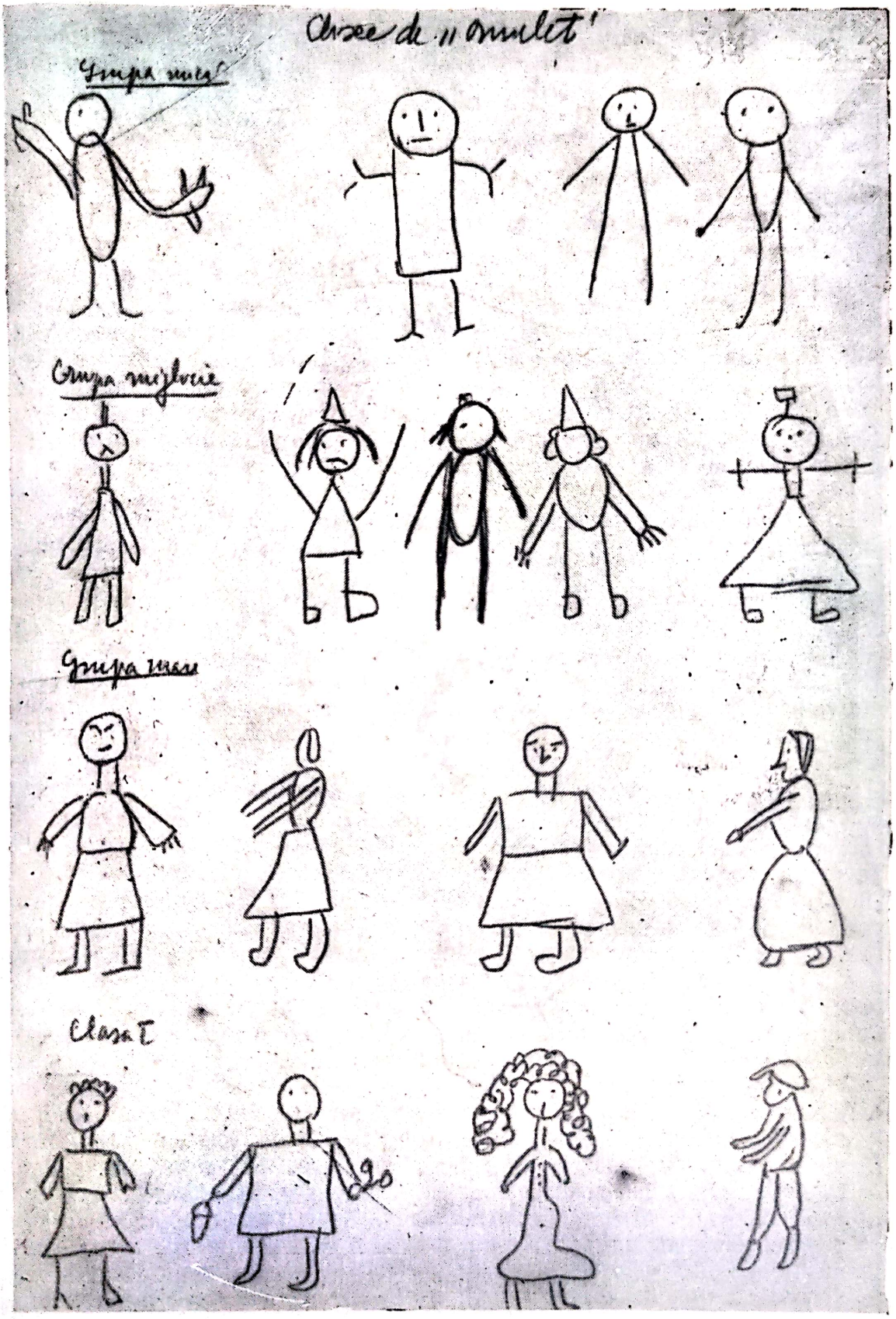
Uneori apare la copii fenomenul „clişeului închis", adică a clişeului care nu se mai înnoieşte. Acest fel de clişeu poate fi observat mai ales la



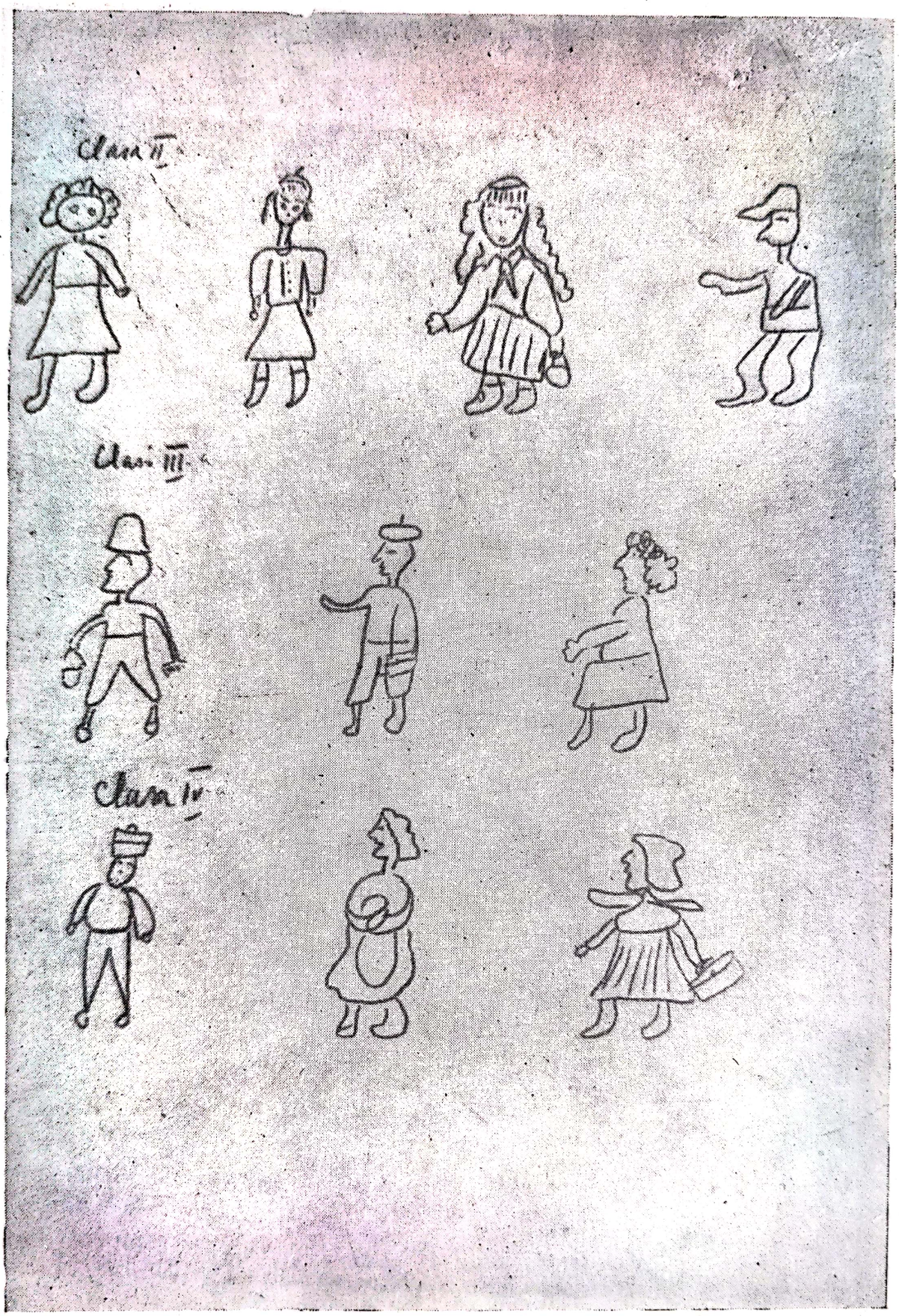
Desen „A“



Desen „B“



Desen „C“



Desen „D“

preșcolarii sau la școlarii care nu au fost antrenați suficient în activitatea de desenare și nu prezintă suficient interes pentru ea.

Fenomenul care stă la baza folosirii „clișeului" (activitatea de stereotipizare și automatizare) poate să se producă și în ce privește întreaga manieră de a se desena. Este vorba de „maniera individuală sau stilul individual de redare".

În orice caz, o cercetare mai profundă a problemei „clișeului" poate să adîncească foarte mult înțelegerea mai în adîncime a activității creatoare.

O problemă deosebit de importantă ce ni s-a pus în legătură cu desenele copiilor și cu dezvoltarea activității creatoare este aceea a evoluției individuale a fiecărui copil. Există foarte mari diferențe din acest punct de vedere. La baza acestor diferențe stă de cele mai multe ori interesul diferit pentru activitatea de desenare.

Unii copii își pierd treptat interesul pentru desen. De aceea pentru ei se pun mult mai puține probleme de compoziție, tematică și tehnică. La ei „clișeele" evoluează foarte lent, uneori aproape de loc o lungă perioadă de timp.

Alți elevi continuă să aibă un oarecare interes pentru desen. Din cînd în cînd le face plăcere să deseneze, să coloreze un desen dintr-o carte, să schițeze un avion sau o mașină, un camion, să copieze o poză interesantă etc. La acești elevi se dezvoltă în mod latent o serie de deprinderi și abilități de a desena și a colora, li se formează o serie de clișee.

În sfîrșit, o serie de elevi mai restrînsă desenează îndrumați de aproape, manifestă un oarecare talent și mult interes și unele priceperi în desen. Clișeele lor sînt deosebit de labile. Faptul că desenele elevilor claselor I și a II-a au numeroase caracteristici elementare și că pun numeroase probleme noi de execuție, arată că intervenția competentă ar putea stimula mult dezvoltarea artei de a desena la toți copiii.

Maniera descriptivă de a desena, proprie majorității elevilor claselor I și a II-a, tehnica monoplanică liniară de profil sau din față (sau monoplanică pe mai multe linii orizontale, nelegate între ele întotdeauna) ar putea fi mai repede depășită. Cu elevii claselor a III-a și a IV-a, la care se continuă această „manieră" de a desena, dar se îmbogățește în mod evident capacitatea de a îngloba și elemente epice în desen, s-ar putea merge mai departe în învățarea desenului. Elevul clasei a III-a și a IV-a știe să exprime în desen, prin diverse procese, mișcarea. Deoarece el creează un desen cu cea de-a treia dimensiune, adîncimea, în afară de înălțime și de secțiune orizontală, mișcarea se detașează adesea pe fond de perspectivă cu oarecare pregnanță. Tipul de desen în care apare adîncimea fără să apară volumul obiectelor a căror mișcare sau poziție este redată, mai ales în secțiune de profil sau în secțiune plană, l-am numit desen cu elemente compoziționale și tehnice mixte. Acest fel de desen se poate vedea adesea la elevii claselor a III-a și apoi în număr ceva mai mare la cei din clasa a IV-a. Acest tip de desen poate fi depășit prin însușirea tehnicii de a reda volumul. În sfîrșit, un tip superior de desen, în care se îmbină în mod armonios elementele compoziționale reușite cu elemente tehnice înaintate, găsim la unii elevi ai clasei a IV-a. Aceștia reușesc să redea, în cadrul unui desen

cu adîncimea bine realizată, elementele compoziţionale în volum, cu logica detaliilor şi a proporţiilor corectă. Totuşi, şi la aceste desene s-ar putea interveni în vederea îndrumării redării umbrelor, a luminii şi a coloristicii.

Un alt aspect deosebit de interesant în desenele tematice ale elevilor constă în tehnica redării unui cerc de obiecte, contururi şi culori care exprimă în modul cel mai evident o imagine tipică pentru tema respectivă. Din acest punct de vedere am întîlnit două tipuri de desene:

1. Desenul „descriptiv", simplu sau complex, în care sînt înfăţişate elemente peisagistice şi chiar oameni, copii, femei, însă într-un mod oarecum aglomerat, nenatural, vizîndu-se în construcţia desenului intenţii de a servi cît mai mult şi cît mai bine tema, de a-i prezenta „descriptiv" cît mai multe elemente compoziţionale „potrivite". Aşa, de pildă, pentru tema „Primăvara" apar în desen foarte multe covoraşe de flori şi foarte colorate (deşi se pare că împestriţarea de flori se poate întîlni mai degrabă vara), păsări, pomi etc.

Desenul descriptiv cuprinde probleme şi idei foarte generale, care ar putea fi traduse în următorul fel: „Primăvara" cîmpul este plin de flori. Şi pomii au înflorit, cerul este albastru, soarele străluceşte etc.

Desenul descriptiv are o evoluţie proprie. Treptat el se simplifică, aglomerările de elemente compoziţionale inutile dispar, în cadrul său se realizează grupări, accentuări etc.

2. Un al doilea tip de desen este acela în care pe fondul elementelor narative apar aspecte epice. În lucrarea elevului N. S. din clasa a III-a este desenat un teren de volei, cîteva eleve la plasă, şcoala într-o parte, cerul albastru, soarele strălucitor, iarba cu cîteva floricele pe marginea terenului şi un pionier cu o stropitoare mergînd spre un pom în jurul căruia s-a săpat şi care este plin de muguri şi are 2—3 flori mici roz-roşii. Desenul cuprinde numeroase elemente epice, un substrat mult mai bogat de semnificaţie şi o adîncă înţelegere a ceea ce are valoare şi poate fi element compoziţional important transmiţător de semnificaţii şi sensuri.

Desigur, între cele două tipuri de desene tematice la care ne-am referit există nuanţe numeroase, gradaţii etc.

Desenul descriptiv apare mai adesea la copiii mici (preşcolari), care, chiar cînd folosesc elemente epice, le redau izolate, încadrate superficial în tematica lucrării.

La şcolarii din clasele a III-a şi a IV-a, desenul cu elemente epice devine tot mai frecvent. Interesant ni se pare faptul că şi desenul piesagistic începe să conţină adesea elemente epice la aceşti elevi, iar elementele compoziţionale sînt redate viu, natural. Pomii au uneori particularităţi interesante, au ramuri numeroase nesimetrice ceea ce fac să-i simţi crescuţi din sol organic legaţi de sol.

Această particularitate a observaţiei devine la şcolarii din clasele a III-a şi a IV-a un element important şi specific de creaţie artistică. Aceasta înseamnă că, deşi desenele copiilor de diferite vîrste conţin elemente numeroase de activitate creatoare, de-abia cele ale elevilor din clasele a III-a şi a IV-a încep să individualizeze elemente de observaţie,

Scanned with OKEN Scanner

creînd în cadrul unei teme un desen de valoare artistică. Creația artistică este o creație de calitate, care cuprinde o mare bogăție de semnificație, ce se constituie însă de-abia în urma unei activități creatoare pline de căutări și de muncă asiduă.

Pentru ca să putem să ne dăm mai bine seama de dezvoltarea creației artistice la copii, vom analiza și un set de desene tematice, la liberă alegere.

ANALIZA REZULTATELOR OBȚINUTE LA DESENUL CU TEMĂ LIBERĂ

În situația în care copiilor preșcolari (grupele pitică, mică, mijlocie și mare) li se cere să facă un desen tematic dîndu-li-se tema (subiectul) compoziției, activitatea creatoare este oarecum organizată de la început într-o anumită direcție, și anume aceea a cercului de reprezentări și elemente compoziționale în legătură cu subiectul dat (tema dată). Activitatea creatoare începe în acest caz prin finisarea reprezentării sugerate de temă și prin alegerea celor mai potrivite elemente compoziționale (după aprecierea elevului) cu tema dată. Precizarea subiectului compoziției dă posibilitate copilului să-și organizeze compoziția (într-o primă etapă a creației) și apoi, în continuare, să facă controlul delimitării la subiect a diferitelor părți ale compoziției.

În cazul în care copilului i se dă un anumit subiect, desigur el alege ceea ce i se pare mai potrivit și în același timp realizabil în limita capacităților sale proprii de lucru.

În cazul în care se cere copiilor să realizeze un desen-compoziție (tematic) liber, ei sînt puși în situația de a delibera activ în primul rînd asupra subiectului ca atare. Trebuind să-și aleagă tema, copilul trebuie să se fixeze asupra unei imagini pe care s-o denumească („definească"), să realizeze un proces de gîndire complicat. Date fiind aceste condiții noi și această situație nouă, greutățile în fața procesului de creație devin mai numeroase. Așa se explică de ce dintre preșcolarii mici și dintre cei din grupa pitică foarte puțini au reușit să facă un desen. Tot acestui fapt i se datorește numărul relativ mare de desene în care nu s-a ajuns la realizarea unei teme (rubrica temă combinată).

În sfîrșit, datorită acelorași motive, unii elevii (clasele I-IV) au substituit desenul tematic cu desenul decorativ, iar alții (tot clasele I-IV) au substituit desenul tematic cu desenul după model.

Alegerea temei desenului prezintă un prim obstacol în activitatea creatoare. Interesant ni se pare faptul că, în căutarea subiectului, un număr de copii și de elevi s-au rezumat la reluarea unor subiecte tratate anterior („Rufele se întind la soare ca să se usuce", „Primăvara", „Toamna").

Ținînd seama de toate acestea, reiese că numărul copiilor și al elevilor care răspund la sarcina de a realiza un desen cu temă liberă este relativ redus la fiecare grup de copii, din cauza greutăților legate de alegerea și organizarea titlului compoziției. În decursul copilăriei această greutate este parțial depășită.

Scanned with OKEN Scanner

Iată tabloul general al rezultatelor obţinute la această probă (caracterizarea analitică a temelor realizate) şi tabelul analitic al categoriilor de desene obţinute la proba cu desen tematic la liberă alegere (preşcolarii şi şcolarii mici).

Nr.	Grupa de clasă	Fără temă	„Rufele se întind la soare“	„Primăvara“	„Fetiţa cu căţelul“	„Vapoare pe mare“	„În leagăn“	Temă combinată	„Toamna“	„Raţe pe lac“	„Scene de luptă“	„Aspecte de iarnă“	„Maşină la stop“	„La ţară“	„În parc“
														Temele dese	
11	Pitică	11	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
18	Mică	13	2	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
19	Mijlocie	3	—	10	—	1	1	4	—	—	—	—	—	—	—
24	Mare	2	—	3	—	4	—	4	7	1	1	2	—	—	—
27	Cl. I	2	—	7	—	3	—	1	3	2	1	—	2	—	—
31	Cl. II	—	—	7	—	1	—	4	5	—	—	5	1	2	—
37	Cl. III	1	—	4	—	3	—	1	4	—	1	2	—	—	—
34	Cl. IV	—	—	8	—	3	—	1	1	—	—	1	—	1	1

Deosebit de interesant ni se pare graficul creşterii numărului de teme alese. Creşterea este foarte mare de la grupă la grupă. Salt mai evident se remarcă de la copiii preşcolari mijlocii la cei mari, apoi creşterea de la clasa a II-a la clasa a III-a.

Tabelul categoriilor de desene efectuate de copiii preşcolari şi şcolari la proba cu desen tematic la liberă alegere

Copiii	Nr. total	Desen după o temă desenată anterior	Desen decorativ	Desen după model	Fără temă	Temă combinată	Desen tematic nou
Grupa pitică	11	—	—	—	11	—	—
Grupa mică	18	4	—	—	13	—	1
Grupa mijlocie	19	10	—	—	3	4	2
Grupa mare	24	10	—	—	2	4	8
Cl. I	27	10	3	2	2	1	9
Cl. II	31	12	1	4	—	4	10
Cl. III	37	8	1	11	1	1	15
Cl. IV	34	9	4	4	—	—	16

Scanned with OKEN Scanner

Semnificativ de semnalat ni se pare faptul că pînă la intrarea în școală copiii desenează un obiect (casă, pom, copil, floare etc.) și nicidecum nu efectuează o compoziție. Începînd cu intrarea în școală, încep să apară la copii teme cu conținut social (mașina la stop), teme cu con-

nelor libere

„Scene și figuri din istorie"	„Livada"	„Fructe"	„Acvarium"	„Meci de fotbal"	„Vara"	„B-dul 6 Martie"	„La vînătoare"	„În pădure"	„Pachete"	După model	„Aspecte de la munte"	„Prin tunel"	„La pescuit"	Desen decorativ
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	1	—	—	3
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4	1	—	—	1
2	1	2	1	1	1	1	—	—	—	11	—	—	—	1
2	—	—	—	—	1	—	1	2	1	4	—	2	1	4

ținut istoric (scene și figuri din istorie), natură moartă (fructe, acvariu) etc. În special în desenele elevilor din clasele a III-a și a IV-a apare o foarte mare variație de teme.

Dintre copiii preșcolari, la cei din grupa mare avem pentru prima dată constituirea unor desene tematice.

Temele preferate sînt următoarele: „Primăvara" (preșcolarii mijlocii); „Toamna" (preșcolarii mari); „Primăvara" (elevii claselor I și a II-a); „Toamna" și „Primăvara" la elevii clasei a III-a, iar „Primăvara" la elevii clasei a IV-a.

Desenele la libera alegere prezintă unele caracteristici, dintre care cea mai importantă este următoarea: la preșcolarii din grupa pitică, mică și chiar mare avem în genere desene mai puțin reușite în această serie de desene decît la desenele cu temă dată. Desenul haotic persistă într-un procent mare la preșcolarii din grupa mică, la care abia cîțiva copii reușesc să termine cîte un desen, iar dintre aceștia unii repetă elemente compoziționale din teme făcute înainte (temele „Primăvara" și „Rufele se întind la soare ca să se usuce") și de-abia un preșcolar din grupa mică realizează un desen cu cîteva elemente compoziționale mai deosebite. Uniformitatea și sărăcia desenelor este evidentă în această situație. Și preșcolarii mijlocii manifestă o mare lipsă de inițiativă în alegerea temelor.

În sfîrșit, la preșcolarii mari, în afară de desenele cu temele „Primăvara" și „Toamna", crește numărul copiilor care dau desene tematice

noi. Caracteristic pentru aceste lucrări este faptul că, avînd elemente compoziţionale diverse, tema nu este suficientă de clară şi de unitară.

La elevii clasei I, un număr de 10 elevi din 27 se opresc la temele „Primăvara" şi „Toamna"; de-abia un elev are o compoziţie încărcată, nedefinită ca subiect. În schimb, 9 elevi dau desene cu o tematică nouă, variată şi interesantă. 3 elevi ne-au dat în loc de un desen tematic desene decorative.

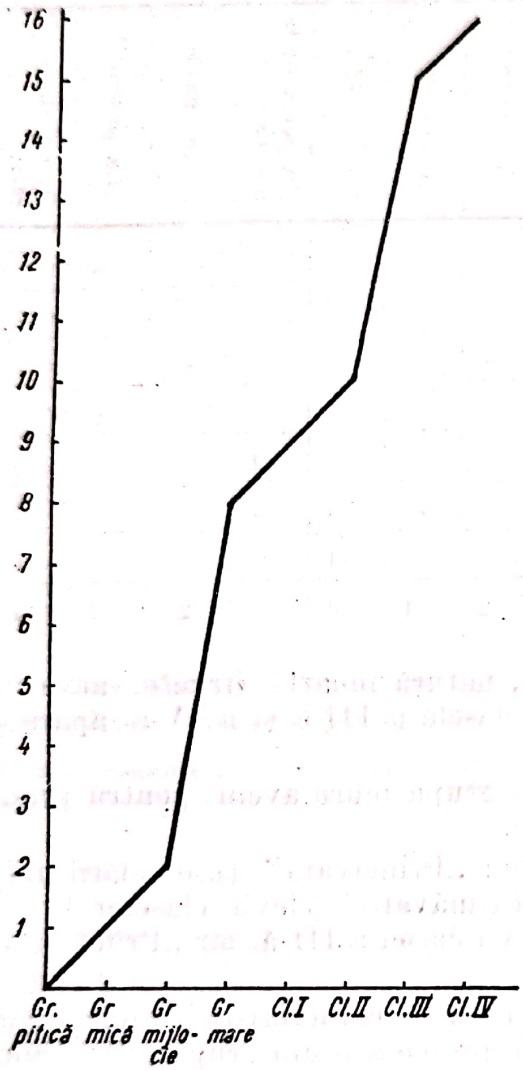


Fig. 5. — Curba creşterii capacităţii de a realiza un desen tematic la liberă alegere.

Elevii clasei a II-a menţin un număr aproximativ mare de desene cu temele „Primăvara" şi „Toamna" (12 din 31); 4 elevi dau desene cu elemente compoziţionale din care nu reiese o temă clară (desene relativ confuze din punctul de vedere al tematicii); un elev dă în locul unui desen tematic un desen decorativ şi 10 elevi dau desene tematice diferite ca subiect.

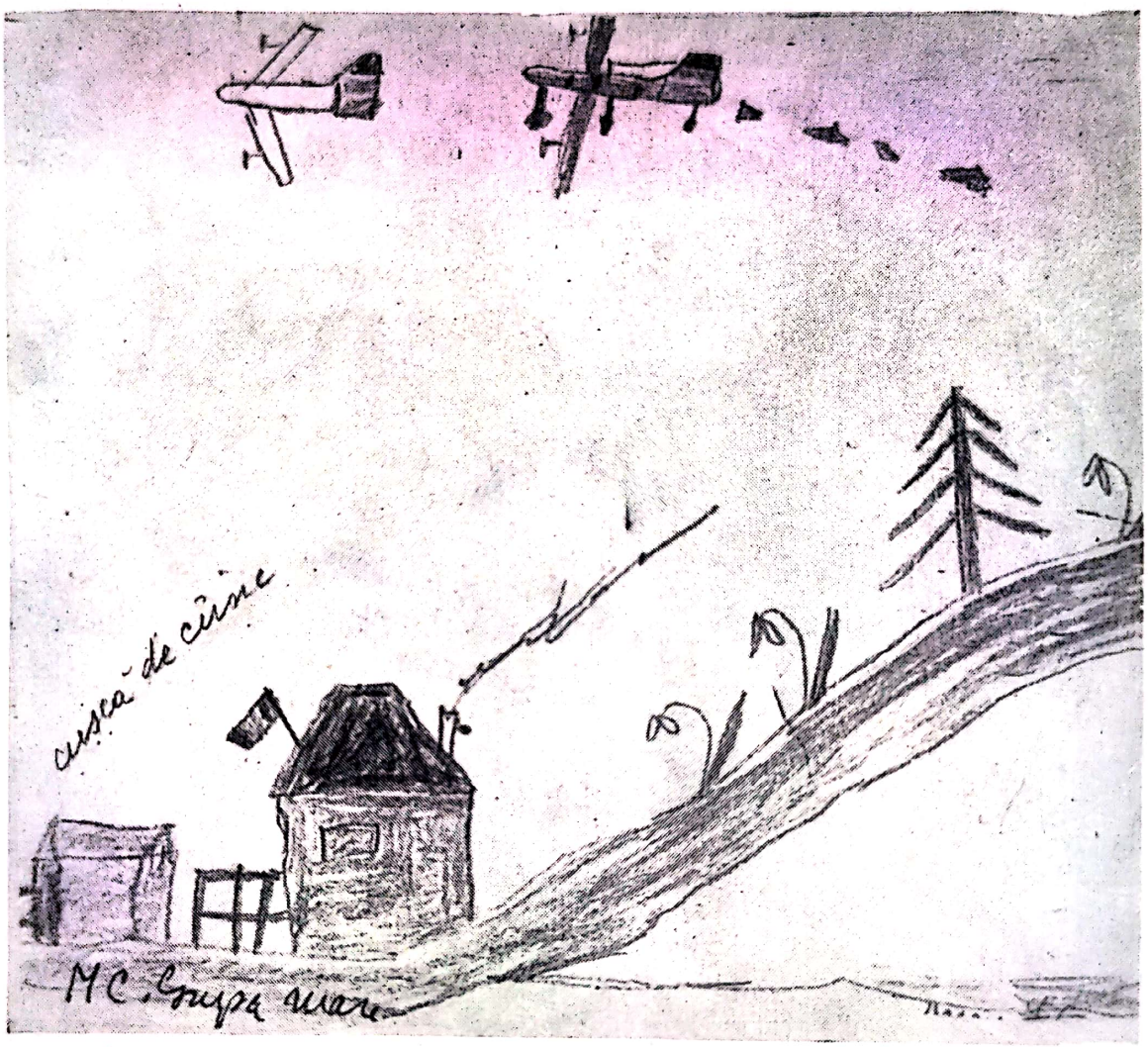
În ce priveşte pe elevii clasei a III-a, numărul desenelor în care se repetă temele făcute anterior („Primăvara" şi „Toamna") scade relativ la 8 desene. Un singur elev dă un desen cu temă confuză. Tot unul singur dă în loc de desen tematic desen decorativ. Creşte foarte mult repertoriul tematic. 14 elevi însă lucrează desen după model în loc de desen tematic. Toate acestea înseamnă că din 37 de desene 20 nu răspund la subiect. În schimb, lucrările care au răspuns la sarcina cerută de noi sînt în genere, deosebit de interesante şi, în ansamblu, corespunzătoare lucrărilor pe care le-am analizat în cadrul celor trei serii de desene tematice anterioare.

La elevii clasei a IV-a, situaţia este asemănătoare. Elevii acestei clase ne-au dat 9 desene cu temele „Primăvara" şi „Toamna", 4 desene decorative în loc de desene tematice, 4 desene după model şi 1 desen confuz cu elemente compoziţionale separate. În schimb, repartiţia celorlaltor desene pe teme este largă şi interesantă.

În desenele libere ale copiilor, repertoriul temelor este, după cum se vede, din ce în ce mai bogat. Noi am urmărit mai ales desenele în care se oglindeşte „actualitatea" sub diversele ei forme.

Scanned with OKEN Scanner

În desenele copiilor preşcolari apare o preferinţă deosebită faţă de avion (şi în special faţă de cel cu reacţie), fapt ilustrat prin frecvenţa avioanelor în diferite desene. Şi la şcolarii mici, mai ales la cei din clasele



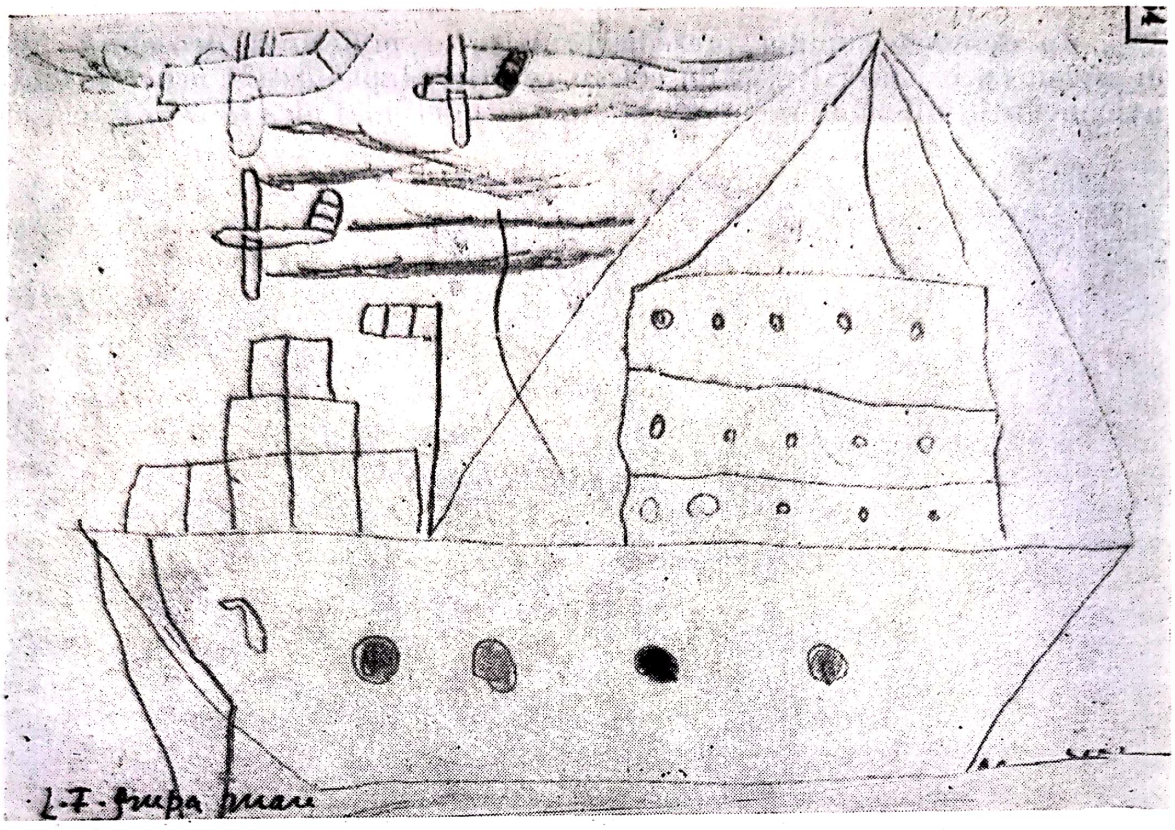
Desen 51

I şi a II-a, va apărea uneori avionul în desen. Frecvenţa acestuia descreşte însă.

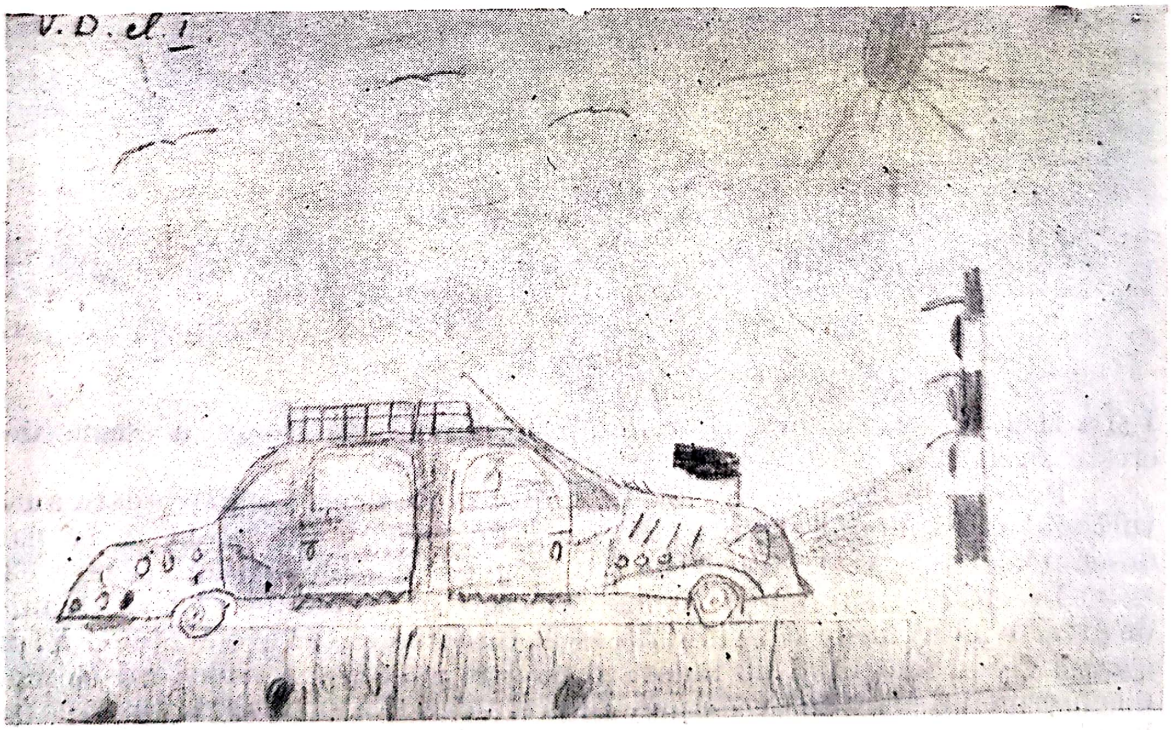
Pe linia intereselor tehnice oglindite în desenele copiilor apare autoturismul şi camionul. Din acest punct de vedere, interesant ni se pare desenul elevului V.D. din clasa I, intitulat „Maşina la stop" (desen 53).

În clasele mai mari, temele în care se oglindesc motive tehnice de diverse feluri încep să se înmulţească. Iată desenul 54 al elevului G.E. din clasa a III-a, înfăţişînd un bulevard pe care goneşte un troleibuz. Desenul e construit pe plan liniar simplu. În acest desen, troleibuzul este înfăţişat în plină circulaţie, pe un bulevard fără pietoni. De altfel „troleibuzul" seamănă foarte mult cu un camion.

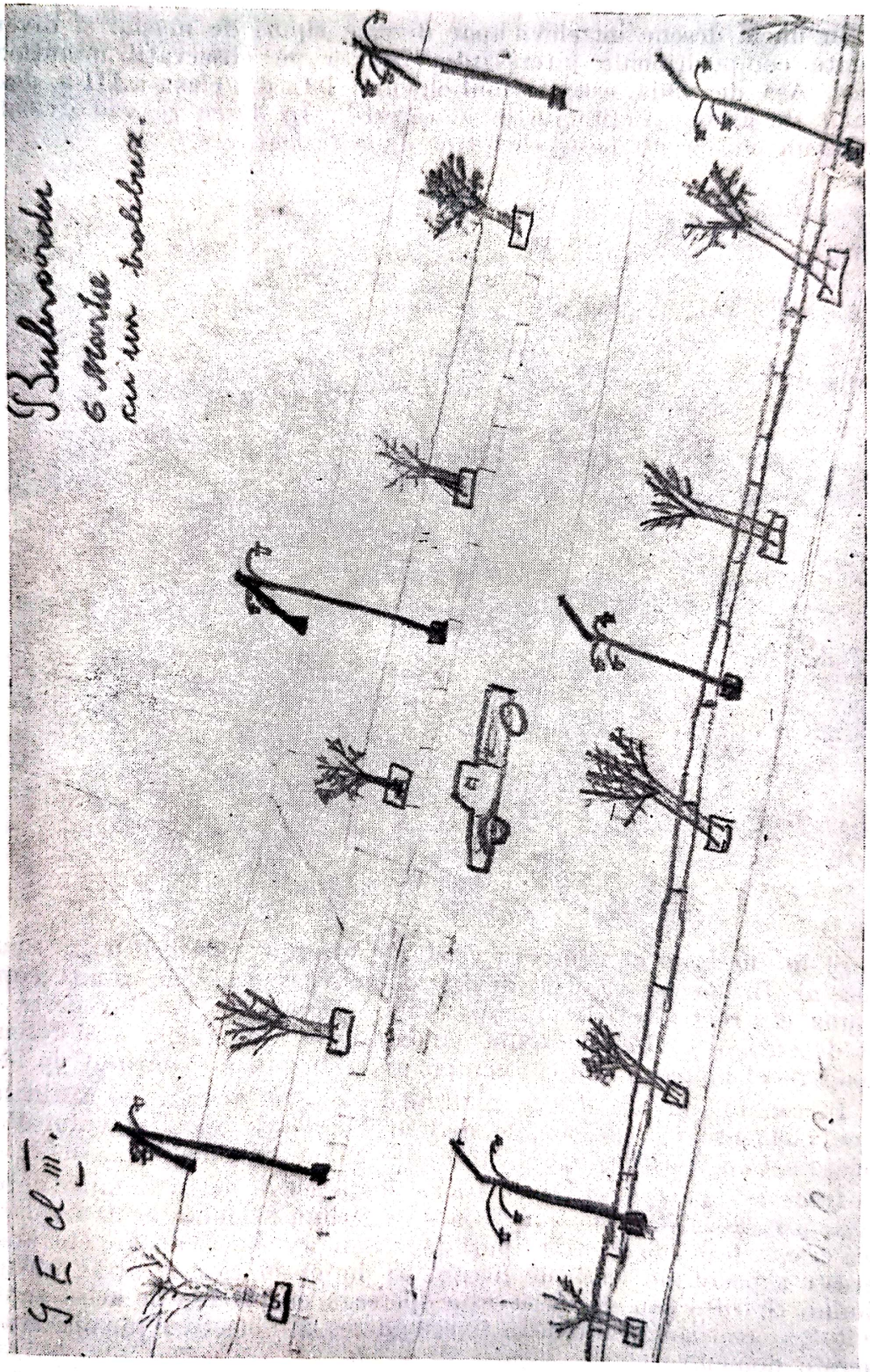
Scanned with OKEN Scanner



Desen 52

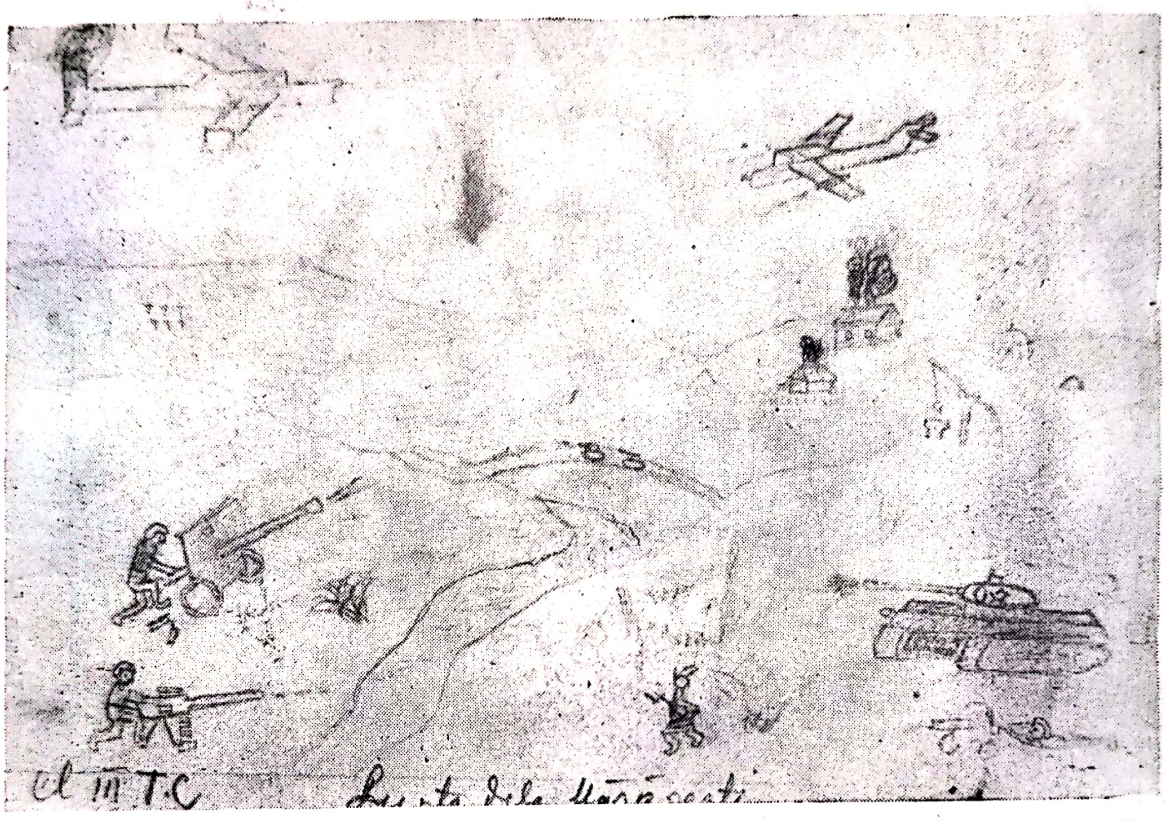


Desen 53



Desen 54

În unele desene de elevi apar diverse tipuri de maşini şi diverse elemente compoziţionale interesante, bazate pe observaţii minuţioase tehnice. Aşa de pildă, este desenul elevului T.C. din clasa a III-a, desen intitulat de autor „Lupta de la Mărăşeşti". În desen se văd avioane, tancuri, un pod arcuit peste care trec două tancuri etc.



Desen 55

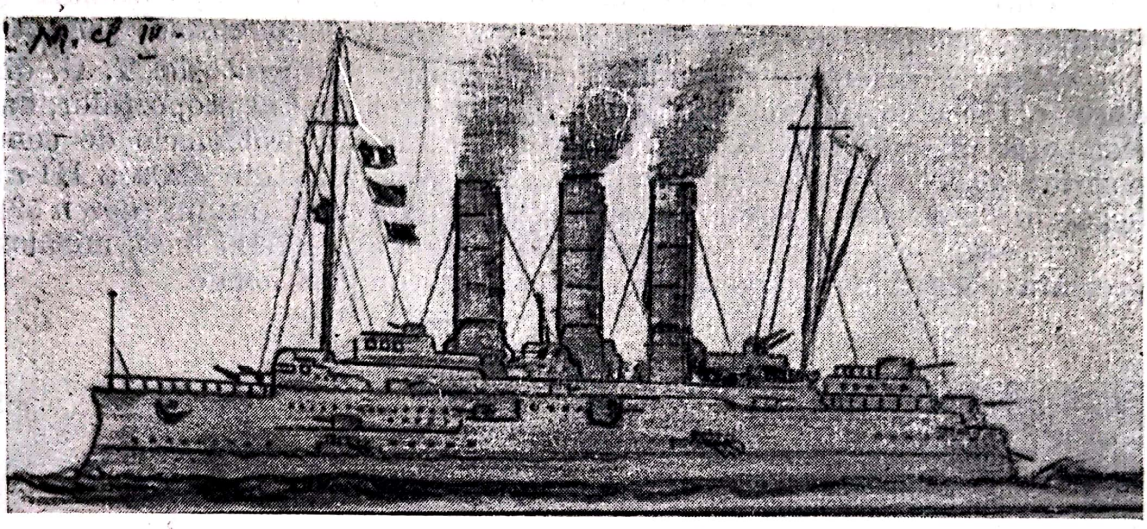
Şi în lucrările elevilor din clasa a IV-a sînt redate diferite tipuri de maşini. În special vaporul devine o temă preferată de mulţi copii. Iată una dintre realizările acestei teme. Elevul L. M. dovedeşte în acest desen o deosebit de atentă cunoaştere a vapoarelor. Deşi desenul are bogate elemente analitice, compoziţia e lipsită de conţinut de idei.

În schimb, un alt desen, mult mai sărac în precizie şi analitism, dar cu elemente compoziţionale mai diverse, este cel al elevului M.L. din clasa a IV-a, intitulat de el „Ieşirea trenului din tunel" (desen 57).

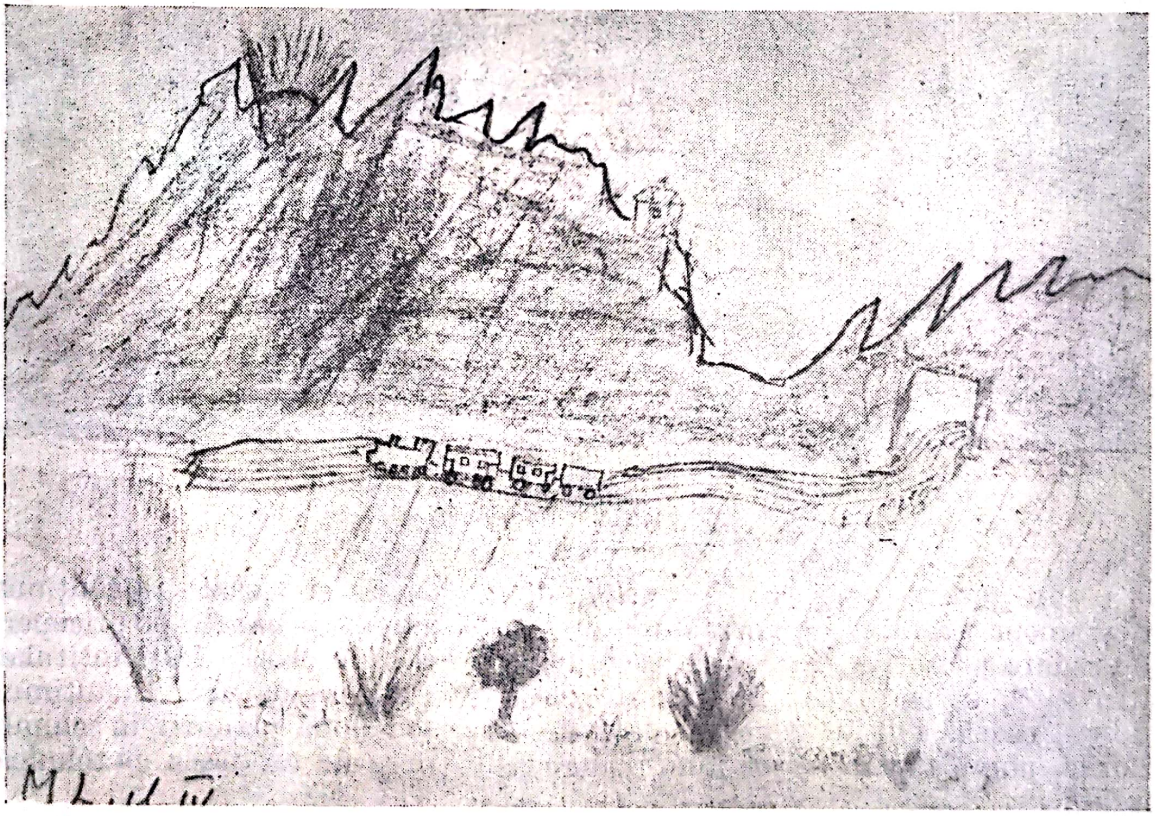
În desenele de pînă acum, la tema liberă, elevii redau anumite observaţii cu privire la viaţa înconjurătoare.Preferinţa evidentă pentru redarea a ceea ce este legat de diferite tipuri de maşini, avioane, vapoare etc. arată că aceste aspecte ale vieţii de fiecare zi impresionează şi atrag atenţia copilului. Spiritul său de observaţie operează cu plăcere pe acest teren, activitatea creatoare încearcă să fixeze adesea în obiectivul său observaţii în aceste domenii.

Scanned with OKEN Scanner

În afară de aceste desene, în proba cu temă la liberă alegere, am obținut un mare număr de desene cu peisaj (mai ales la școlari).



Desen 56



Desen 57

Ca și în celelalte desene, apar și în acesta o serie de stîngăcii. Problemele de perspectivă, de redare a volumului, a relațiilor de mărime etc.

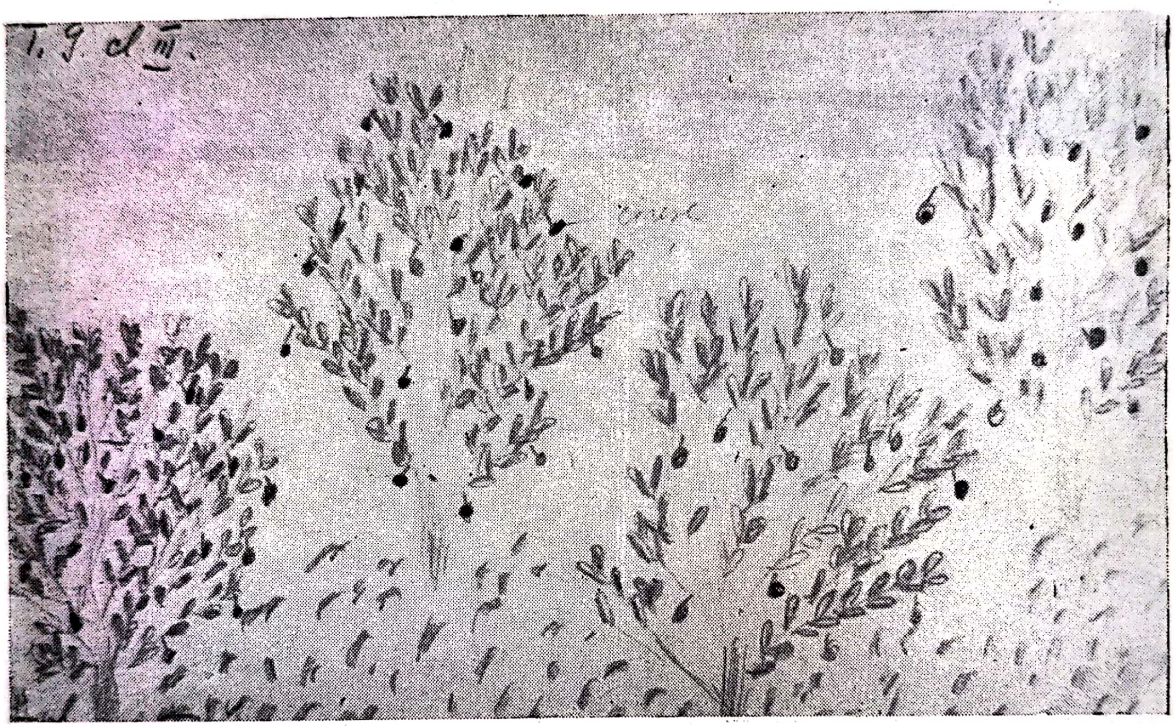
Scanned with OKEN Scanner

sînt tot atîtea probleme care reapar în desenele copiilor din toate clasele, fiind tratate uneori greșit și în aceste probe.

Corelația dintre tehnica de lucru, îmbinarea compozițională și tematică (conținutul) desenului prezintă foarte numeroase variante.

Dăm 2 desene. Unul analitic descriptiv, întocmit de T. G. din clasa a III-a cu multă migală, cu un oarecare simț al proporțiilor, dar elementar în problematică și în maniera de a trata problemele de compoziție; și un al doilea, cu titlul „În sat" (eleva S.S. din clasa a III-a), bogat în observații interesante cu privire la pitorescul satului (desen 59).

Desenul elevului T.G. operează cu „clișee". Lucrat însă migălos, prezintă o asamblare plăcută a elementelor compoziționale.



Desen 58

În genere, desenele tip peisaje devin bogate și variate în conținut deși uneori tratarea de ansamblu este relativ simplă și bazată pe priceperi de redare primitive. Așa este desenul elevei S.S. din clasa a III-a intitulat „În sat", în care apar interesante observații asupra naturii. În ultimul desen, casele sînt în genere redate în relief (cu două planuri), în schimb florile, pomii rămîn în secțiune plană. Este vorba de un desen cu tehnică mixtă.

În continuare prezentăm încă trei desene ale elevilor din clasa a IV-a.

Desenul 60 este intitulat de către autorul său „La vînătoare". Deși foarte simplu, desenul prezintă interes prin faptul că iepurele și cîinele sînt prezentați în mișcare. Raportul de mărime la distanță este

Desen 59

însă defectuos redat în acest desen. Mişcarea vînătorului e simetrică şi stîngace. Desenul este lucrat în secţiune simplă de profil.

Un al doilea desen, intitulat „Meci de fotbal", prezintă o scenă de joc sportiv. Jucătorii sînt redaţi în profil plan şi din faţă. Mişcarea e în

Desen 60

genere destul de bine redată, deşi o serie de elemente analitice privind trupul şi capul omului sînt tratate greşit şi incomplet. Totuşi, lucrarea în ansamblu reuşeşte să reunească acţiunea celor patru personaje care figurează în desen (desen 62).

În sfîrşit, redăm desenul elevului A. S. din clasa a III-a A, în care este prezentată o luptă a lui Ştefan cel Mare cu turcii. Desenul acesta este net deosebit de toate desenele celorlalţi elevi din clasele a III-a şi a IV-a. Elevul A.S. din clasa a III-a, foarte talentat de altfel la desen, a avut desenele deosebit de reuşite şi în celelalte probe. Acest desen, deşi conţine combinaţii interesante şi numeroase din cîteva poze din cărţile de istorie, este original, spontan, pune probleme de mişcare, redă uneori deosebit de bine mişcarea complexă (vezi caii). Deşi figurile şi animalele sînt redate din diferite direcţii, desenul este monoplanic (de secţiune). Uneori mişcarea este redată cu vigoare pînă la capăt (vezi mai ales primul plan), ceea ce face ca desenul să aibă un caracter viguros.

Desen 61

Această lucrare arată că elevul A.S. din clasa a III-a va fi în viitor un bun desenator (desen 61).

Pentru a putea urmări mai analitic dezvoltarea capacității de a desena, am făcut și de astă dată o înregistrare a elementelor compoziționale în desenele tematice la liberă alegere.

Desen 62

Rezultatele obținute se văd în tabelul următor.

Numărul de elemente compoziționale în desenul cu temă liberă

Grupa și clasa	Nr.	0	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24	26	28	30
Pitică	11	2	7	2													
Mică	18	—	3	9	3	2											
Mijlocie	19	—	—	3	3	5	5	2	1								
Mare	24	—	2	6	4	5	4	2	—	—	—	1					
Cl. I	27	—	3	6	5	—	5	1	3	2	1	1					
Cl. II	31	—	5	5	4	3	3	5	4	—	—	2					
Cl. III	37	—	15	7	8	3	1	—	—	—	1	2					
Cl. IV	34	—	10	2	5	4	2	3	1	2	1	—	—	3			

Scanned with OKEN Scanner

Din acest tabel reiese că și în acest tip de desene crește deosebit de mult numărul elementelor compoziționale. Totuși, creșterea nu este atît de evidentă ca în cazul desenelor cu temă dată, ceea ce din nou confirmă faptul că în cazul în care se cere copilului să realizeze un desen tematic la liberă alegere, momentul alegerii subiectului fiind prea încărcat de intenții contradictorii, activitatea creatoare propriu-zisă se desfășoară mai greu. Cu cît copilul este mai mare, cu atît va fi, totuși, mai mult depășită această greutate.

DESENUL DUPĂ NATURĂ

În sfîrșit, ultimul tip de desene la care ne vom referi este desenul după natură.

În experiment s-au dat două variante. În prima variantă s-au dat spre desenare zarzavaturi: un morcov, un pătrunjel, o ceapă, un cartof, puse pe catedră. În a doua variantă s-a dat un ghiveci cu o mușcată. Iată rezultatele:

La grupa pitică au lucrat 15 copii (total 15 + 15 desene). Dintre acestea, în unele începe să se schițeze ușor la tema cu zarzavaturi, unele forme rotunde și alungite, zarzavaturile respective. Un copil a dat un desen cu mîzgălituri. La varianta a doua, alături de numeroase mîzgălituri apar de asemenea cîteva desene primitive de ghiveci și frunze.

În două desene au apărut alte elemente compoziționale (păpuși, baloane etc.). De altfel, atît în desenele temei I, cît și în cele ale temei a II-a, intervin elemente compoziționale străine, ca baloane, păpuși și forme confuze.

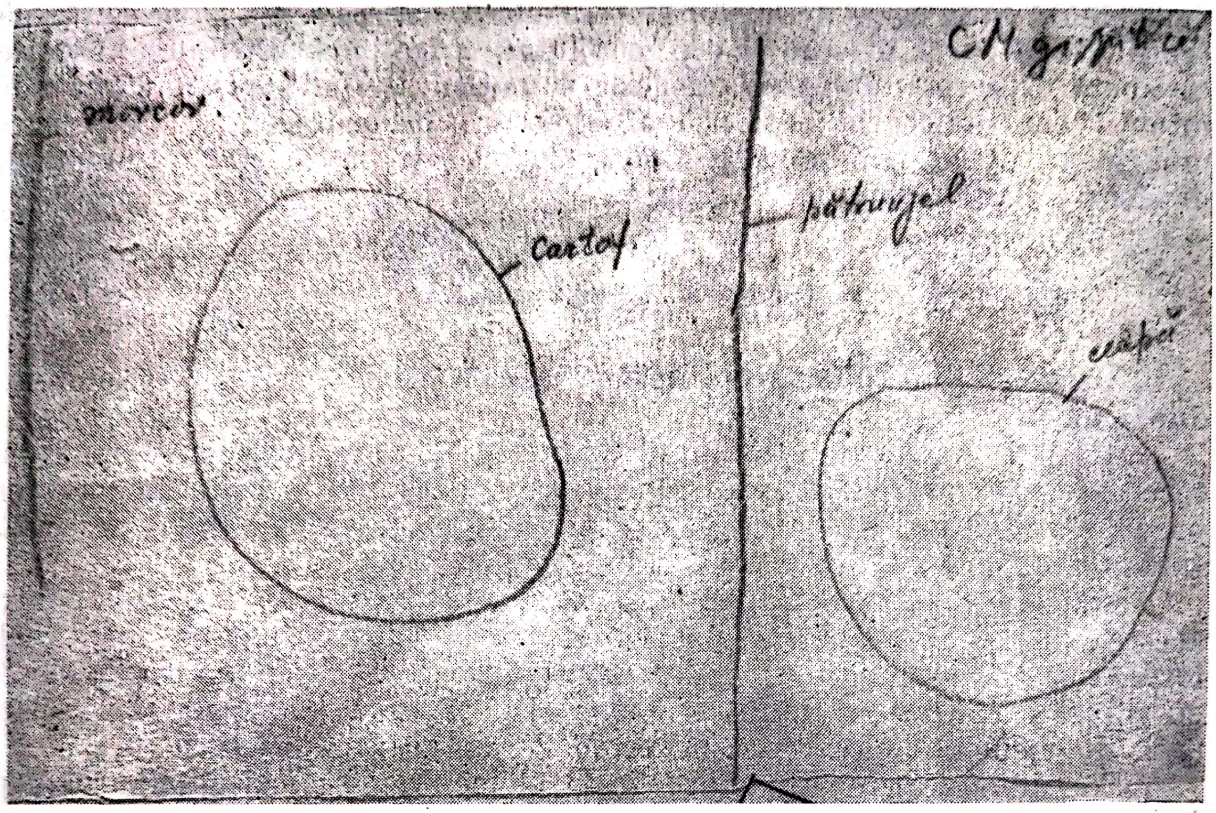
Așadar, în desenele copiilor din grupa pitică încep să apară contururile obiectelor date spre desenare (la obiectele mai simple), ca zarzavaturile, frunzele. În ce privește corespondența formelor desenate de copil cu cele reale ale zarzavaturilor date spre desenare, sau ale mușcatei, asemănarea este exterioară și foarte generală. Cartoful și ceapa sînt redate ca forme aproximativ rotunde (fără diferență între ele); morcovul și pătrunjelul sînt prezentate ca bețe simple; frunzele ca rotogoale sau mîzgălituri; ghiveciul ca o formă ovală turtită.

Pe copilul preșcolar foarte mic nu-l interesează probleme de compoziție, și de aceea desenul său nu corespunde ca așezare felului în care sînt așezate obiectele modelului concret.

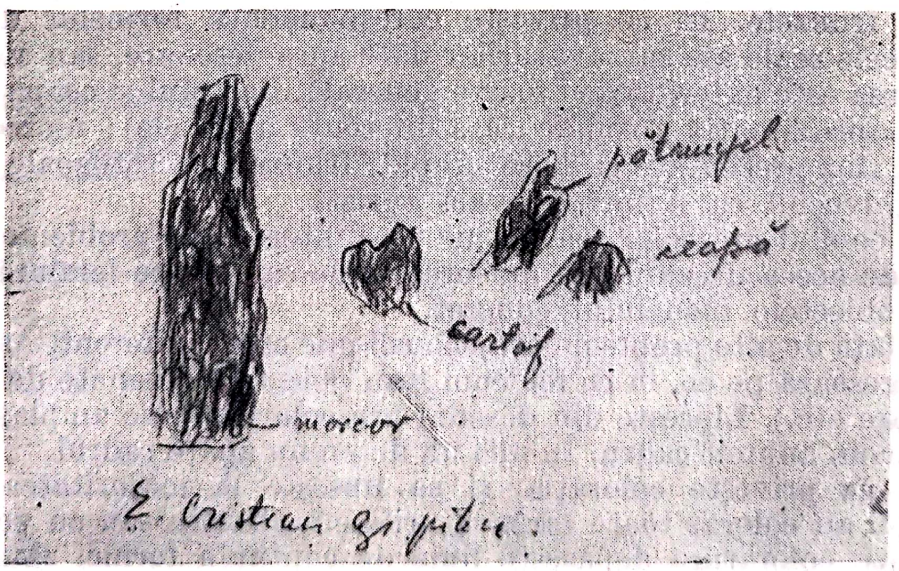
Și față de alte probleme preșcolarul mic este indiferent. Așa, de pildă, nu-l interesează pe ce, în ce fel, cum stau obiectele desenate de el (culcate, în picioare etc.). Lipsește din desenul preșcolarului mic amplasarea obiectelor într-un anumit cadru. În nici un desen nu apare cadrul.

În ce privește colorația, și ea lipsește la majoritatea desenelor. Unii copii au colorat toate zarzavaturile cu albastru sau cu verde. La cei mai mulți, coloratura depășește linia de contur a formei zarzavaturilor. Cel mai reușit desen este acela al copilului E.C. din grupa pitică.

La cei 17 preșcolari din grupa mică de la care am obținut desene după model se îmbogățesc elementele de observație. Printre lucrările

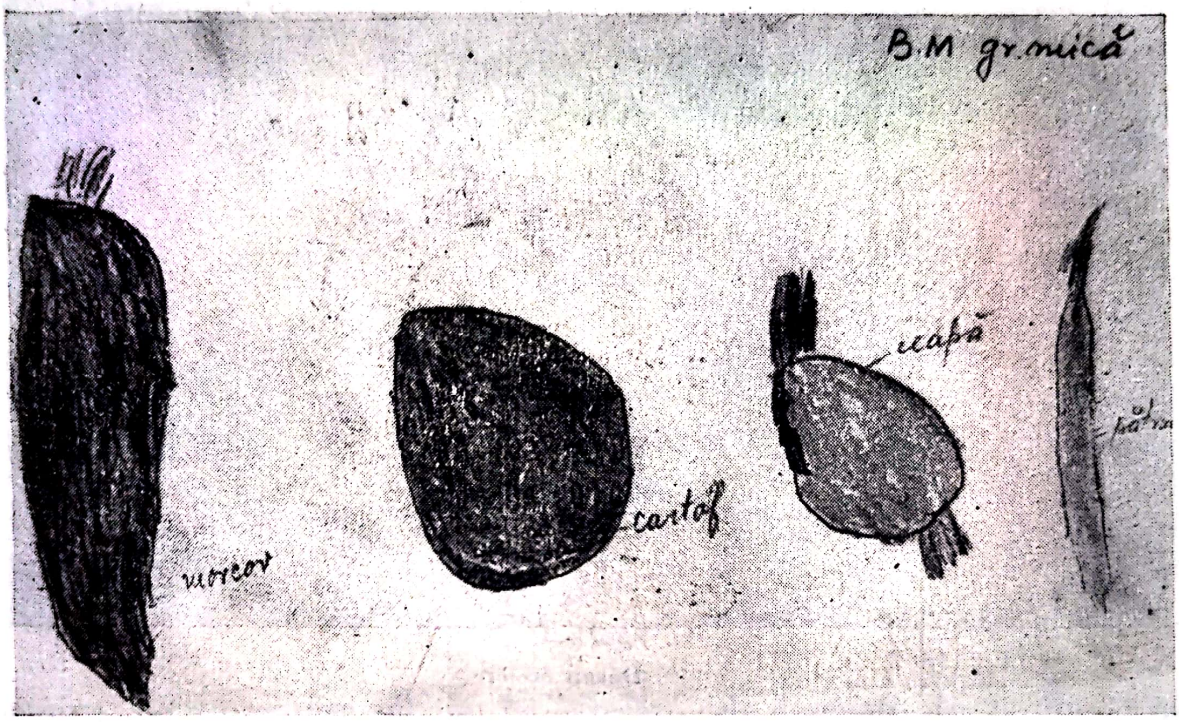


Desen 63



Desen 64

copiilor apar unele cu un aspect curat și finit. Forma zarzavaturilor începe să se individualizeze, apar elemente de observație (vezi morcovul din desenul de mai jos); se diferențiază coloratura și apar aspecte de aranjare (liniară) a zarzavaturilor. Iată un astfel de desen (M.B. grupa mică).



Desen 65

În multe desene de-ale copiilor preșcolari mici apar elemente compoziționale supraadăugate (căsuțe, soare).

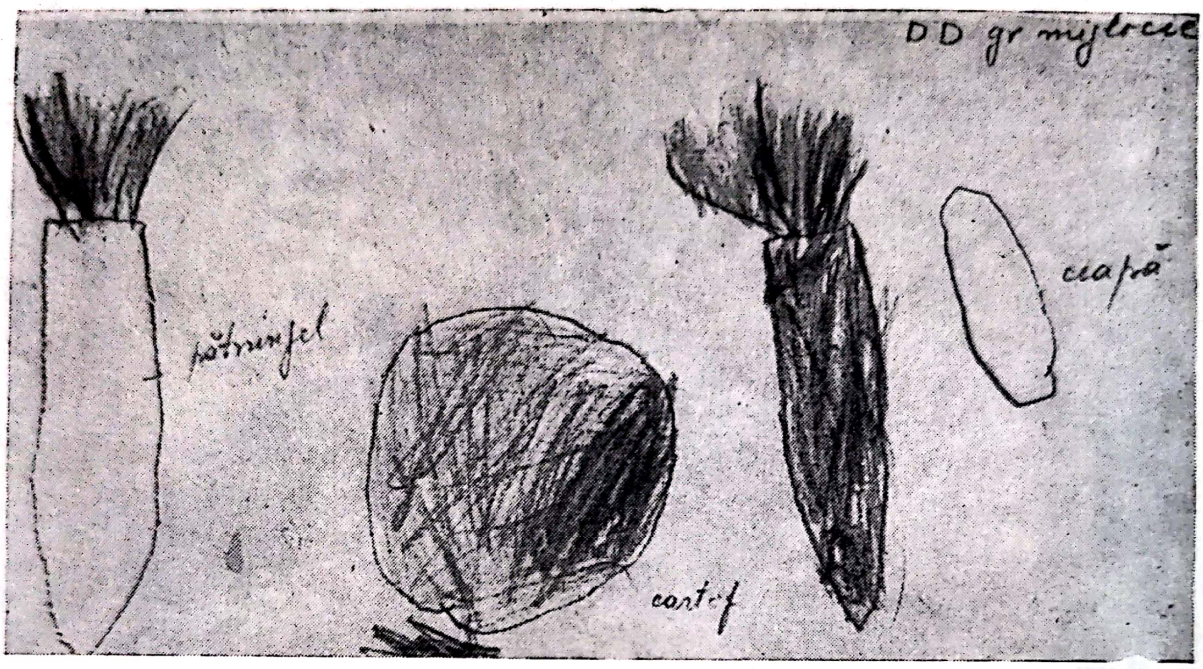
La preșcolarii din grupa mijlocie, trăsăturile menționate mai sus se accentuează. Desenul liniar se strînge mai mult, apare uneori colorația mai complexă (roșu cu verde la morcov, verde cu alb la pătrunjel).

La grupa mare se adîncește observația și posibilitatea de relatare a amănuntelor rezultate din observație. Colorația devine mult mai complexă. Desenul este net superior în ansamblu, deși se menține sistemul compoziției lineare. Și de astă dată încep să dispară elementele compoziționale supraadăugate din desene. Din 24 de desene, abia la unul este adăugat în plus, lîngă zarzavaturi, conturul unui copil. Celelalte desene cuprind numai zarzavaturi. În genere, nici de astă dată ele nu sînt plasate, stau în „gol". La un singur copil este trasă o linie de demarcație (linia solului) ceea ce face să se creeze impresia unui desen röntgen, cu zarzavaturi crescute în sol. La tema a doua desenele prezintă caracteristici asemănătoare.

În ansamblu, desenele preșcolarilor mari sînt foarte curate și au elemente critice evidente.

Nu s-ar putea spune că desenele elevilor din clasa I sînt superioare celor ale preșcolarilor mari. Deosebirea constă în faptul că în timp ce la

preșcolarii mari doar cîțiva (3) au dat desene reușite (desen 68), elevii clasei I dau în serie desene curate și relativ corecte, atît la tema 1, cît și la tema 2.



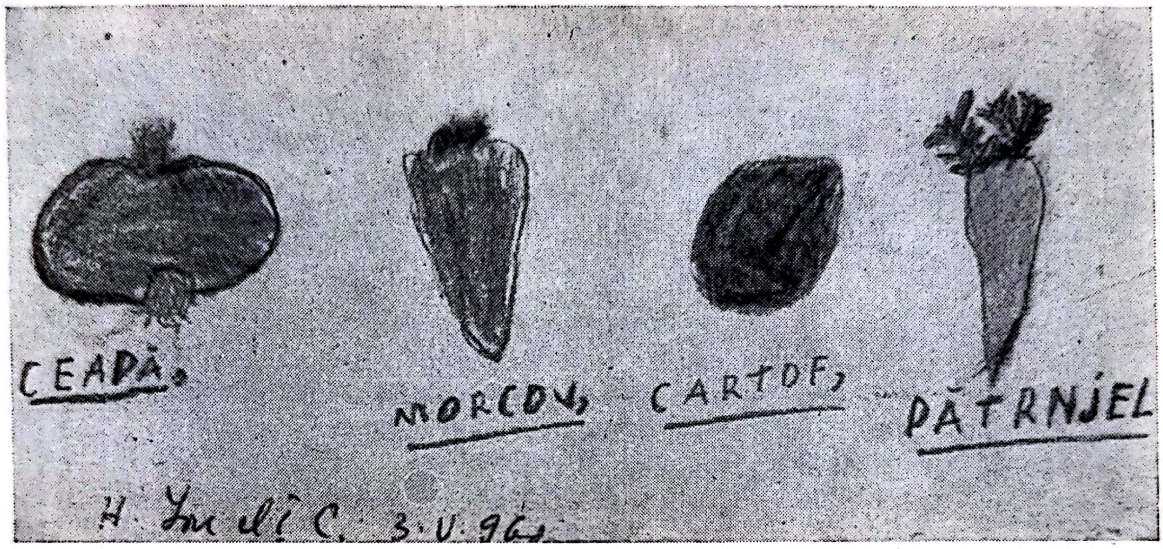
Desen 66

Desen 67

Un fenomen general prezent în desenele elevilor din clasa I, este acel al denumirii scrise de sub fiecare desen în parte. În nici un desen din

30 nu se întîlnesc elemente supraadăugate. În schimb, în cîteva desene apare o linie de delimitare a suprafeței pe care se află zarzavaturile.

De asemenea în lucrările elevilor din clasa a II-a nu se poate constata o prea mare îmbunătățire a desenului. Este evidentă tendința de a încadra



Desen 68

cumva, de a organiza într-un fel oarecare cele desenate. În 22 din 31 de lucrări apar cîteva sisteme de încadrare a desenului. Primul constă în tragerea unei linii drepte sub desen (13 copii), al doilea constă în colorarea fondului (2 elevi au dat un fond albastru pal desenului) și alți 7 au făcut împărțirea paginii în patru, desenînd în fiecare despărțitură un zarzavat.

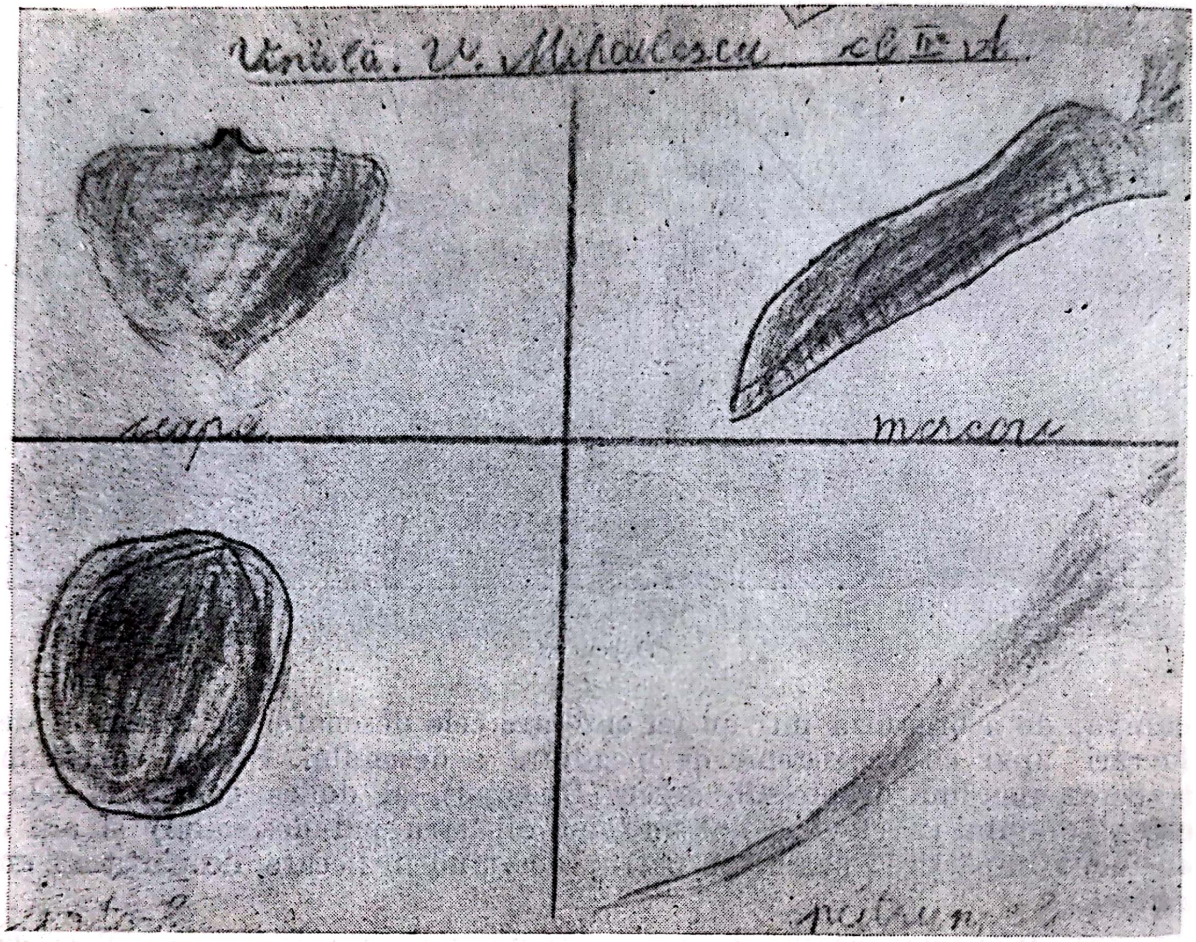
În diferitele sisteme de a încadra desenul (prezente la elevii clasei a II-a), se oglindește creșterea intensă a necesității de a plasa obiectele în spațiu.

În genere, desenele copiilor din primele două clase se caracterizează și de astă dată printr-o oarecare stagnare. În special desenul după natură se încadrează în această observație.

La elevii clasei a III-a (în procent de 1/3) începe să apară intenția de a așeza zarzavaturile pe o suprafață. Se întîlnesc două tipuri de așezări. Un tip în care zarzavaturile sînt așezate „pe masă". În această împrejurare, masa este desenată în întregime. În desenul elevului se oglindesc în această situație unele cunoștințe cu privire la forma și volumul obiectelor (părțile sale componente vizibile și relațiile dintre ele).

În al doilea tip de desen, zarzavaturile sînt așezate pe o suprafață plană. În acest caz, așezarea lor oglindește reale cunoștințe de acoperire parțială a unui obiect prin altul așezat în fața sa. Iată că se organizează desenul după natură, desen în care obiectele se prezintă în așezarea lor originală (din modelul natural).

Desenul elevului S.I.D. din clasa a III-a, prezintă o aşezare corectă a obiectelor desenate, dar, deoarece sînt redate în secţiune plană simplă şi nu au volum, lipsesc efecte artistice în desen (desen 71).

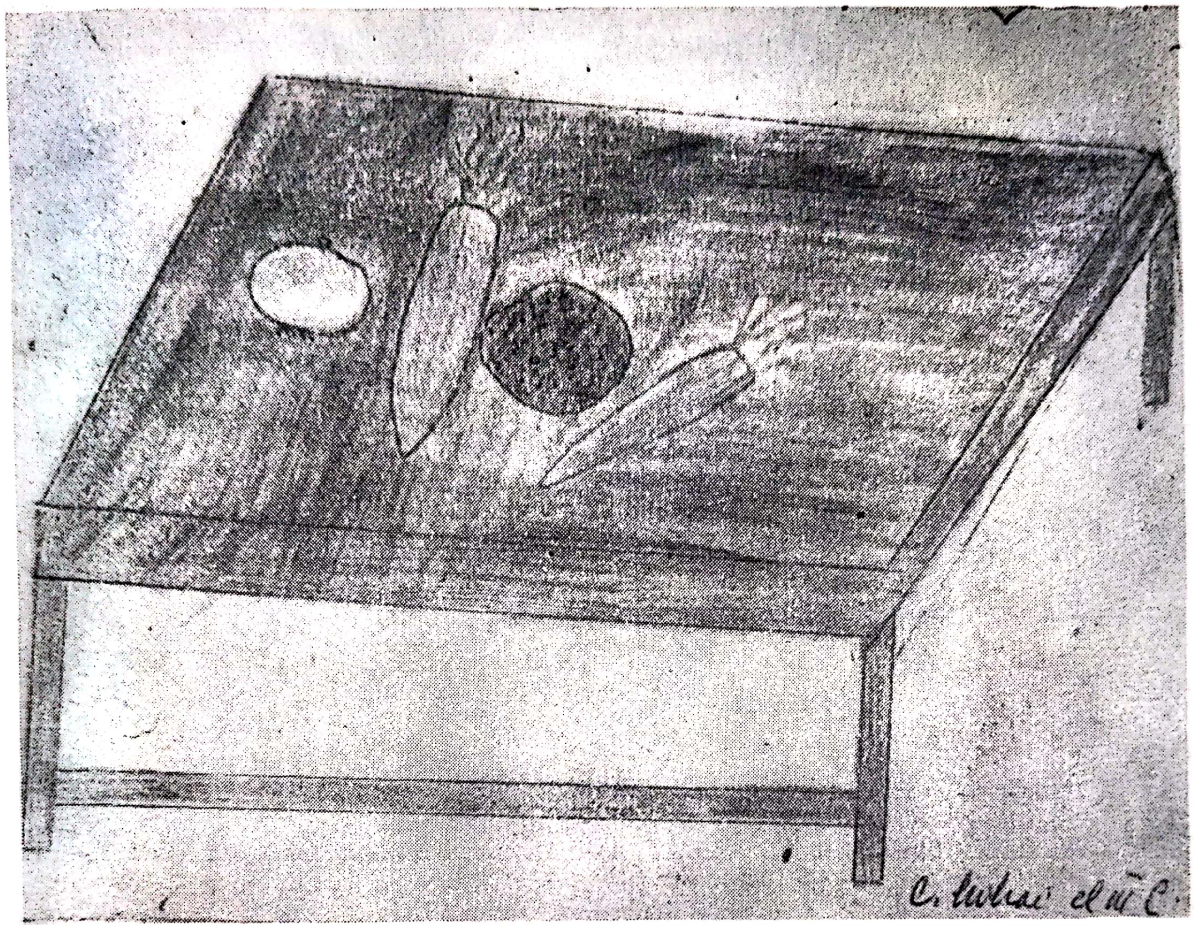


Desen 69

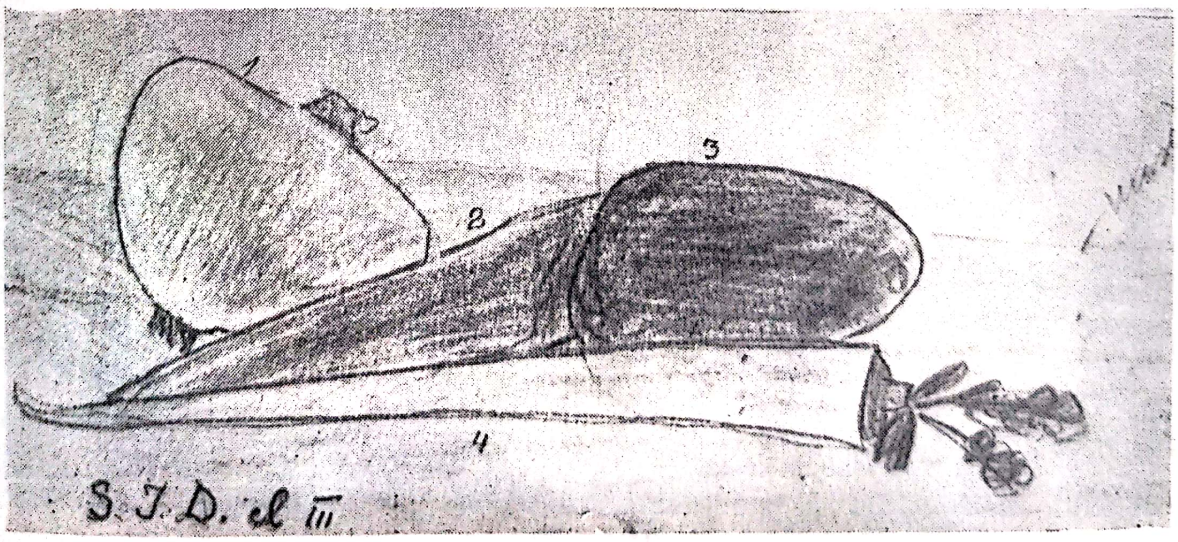
La elevii clasei a IV-a creşte procentul celor care desenează un context „după natură". Nu întotdeauna contextul desenului este însă cel real. Iată de pildă, desenul elevului G.P., clasa a IV-a (desen 72), plasează zarzavaturile „pe pămînt", în poziţie verticală de aliniere plană. Dar în afară de acest sistem oarecum încă copilăresc, la elevii din această clasă apare desenul artistic propriu-zis, cu aşezarea zarzavaturilor pe o suprafaţă plană, cu omogenitate în ce priveşte unghiul de vedere, cu zarzavaturile aşezate culcat, în mod natural.

Desenele respective au numeroase elemente artistice interesante. În aceste desene şi elementele de coloratură şi cele de compoziţie (aşezare) sînt rezolvate în mod artistic.

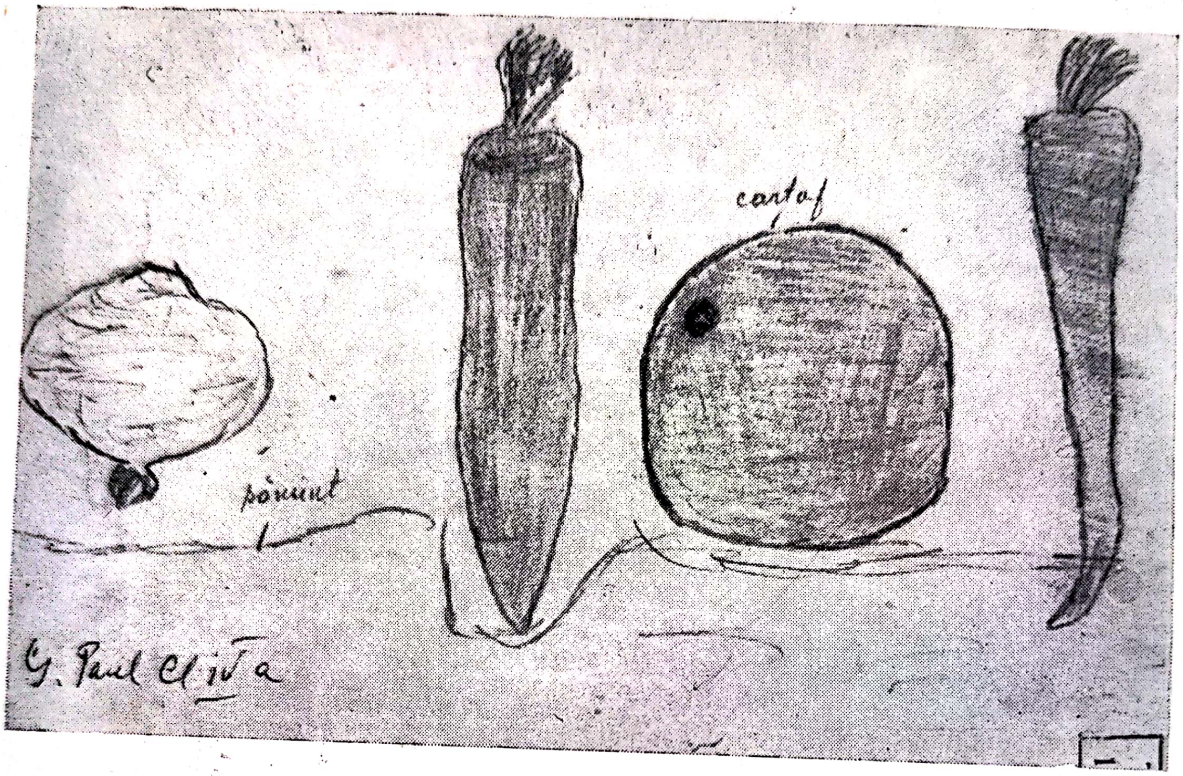
De altfel, apar elemente interesante de redare a volumului. Seria a doua de desene după natură făcute de elevi pune probleme similare celor ce s-au desprins din prima serie. Cam la elevii clasei a III-a încep să apară



Desen 70



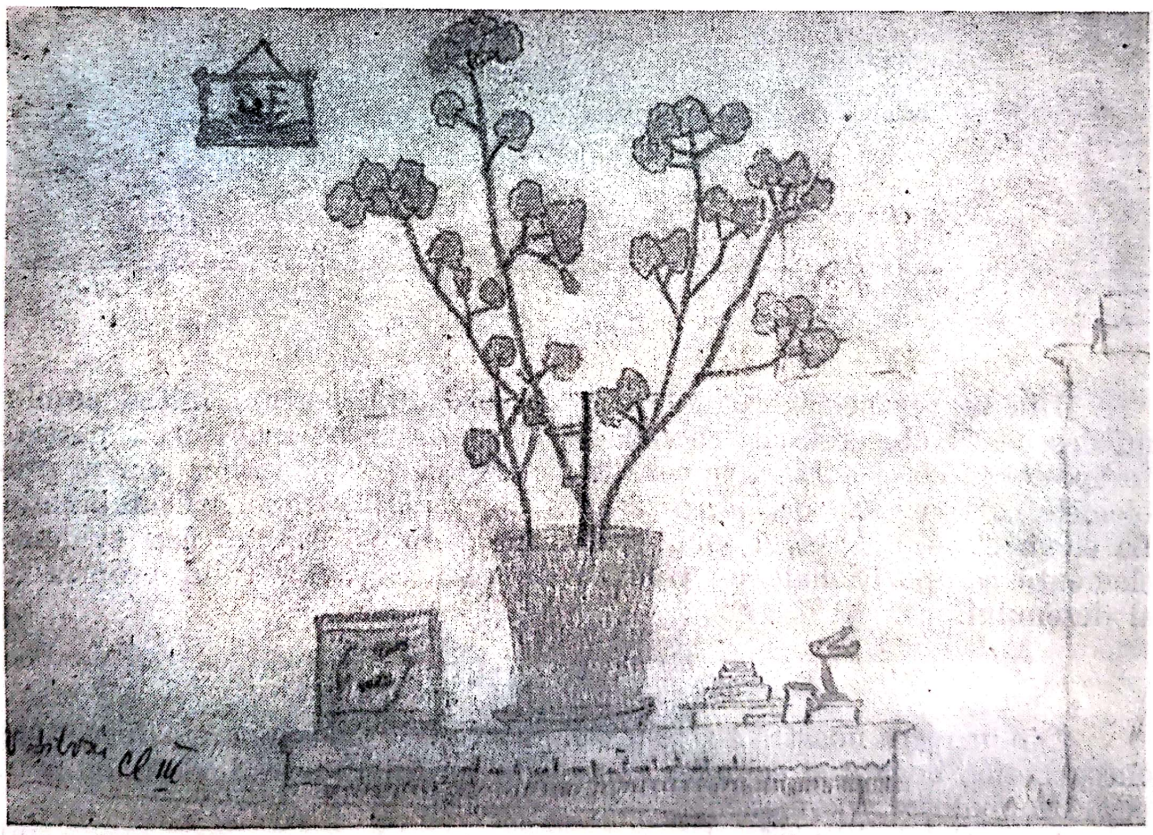
Desen 71



Desen 72

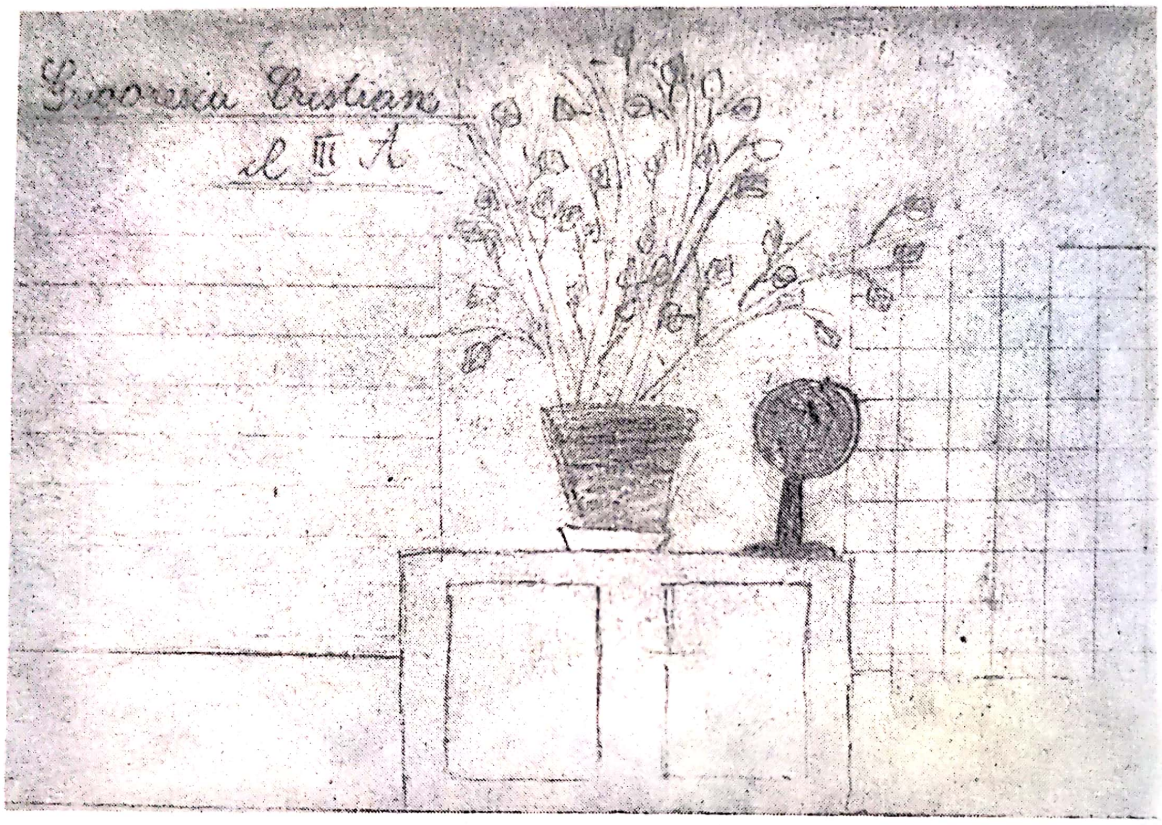
Desen 73

Desen 74



Desen 75

probleme de aşezare, unghi vizual, structură compoziţională artistică. În desenul 75 apar cîteva elemente de context supraadăugate (acvariumul nu era pe catedră cînd s-a făcut desenul), în schimb, muşcata este desenată în mod realist. La G.C., clasa a III-a, apar tabla, globul pămîntesc etc.



Desen 76

Din toate acestea reiese că în desenul după natură iniţial copilul nu desenează obiectele şi fenomenele în aşezarea lor reală decît parţial. În special în clasa a III-a se constată creşterea preocupărilor pentru problemele compoziţiei corecte, a plasării obiectului, a desenării ambianţei. La elevii clasei a IV-a, desenul armonizează într-o măsură mai evidentă elemente compoziţionale de context cu cele ale subiectului propriu-zis al desenului.

CONCLUZII

Din lucrarea noastră a reieşit că activitatea creatoare are o dezvoltare ontogenetică bogată şi complexă încă din primii 10 ani ai vieţii omului, perfecţionîndu-se permanent.

Potenţialul de perfecţionare creşte pe măsura în care copiii sînt antrenaţi în această activitate şi participă multilateral la ea prin interese şi adeziuni afective intense.

După cum s-a văzut din analiza noastră, activitatea de creație și rezultatele ei au la bază creșterea caracterului activ al contradicției dintre calitatea mereu mai înaltă și complexă a procesului de constituire a imaginii artistice (momentul gnoseologic al creației artistice) și capacitatea mult mai redusă, dar perfectibilă de a reprezenta grafic cele imaginate.

Ca atare, în perioadele copilăriei activitatea creatoare are loc în condițiile dezvoltării însușirilor cognitive, concomitent cu dezvoltarea capacităților tehnice-artistice.

În diferite perioade ale dezvoltării ontogenetice, aceste particularități se intercorelează în mod deosebit și tot mai multilateral, deoarece numărul și complexitatea contradicțiilor are tendința de a crește în activitatea creatoare [1].

Inițial, la preșcolarul din grupa mică, la care se face de fapt trecerea de la activitatea de joc la activitatea propriu-zisă de desenare (activitate creatoare), asistăm la soluționarea temporală a contradicției dintre claritatea foarte evidentă a percepției, reprezentărilor, imaginilor obiectelor și capacitatea foarte redusă de a reda conturul (forma lor pe hîrtie). Capacitatea aceasta se dezvoltă pe seama unui proces de acumulare cantitativ a procedeului de a detașa „forma obiectelor" ca însușire reprezentativă tipică. Acest procedeu de detașare a conturului obiectelor devine primul și cel mai elementar procedeu specific al activității creatoare în desenare.

O dată constituită această capacitate, fiind foarte exercitabilă, se dezvoltă și se perfecționează pe măsura și în condițiile în care este solicitată.

Detașarea conturului (a formei obiectelor) ca aspect reprezentativ pentru un anumit obiect se face în anumite condiții concrete, în care copilul trebuie să recunoască faptul că forma desenată de el pe hîrtie permite recunoașterea obiectului concret pe care-l reprezintă. În această confruntare cognitivă se realizează investirea conturului respectiv cu potențe de verosimilitate. Reproducerea în serie a conturului (clișeul) este o consecință a confruntării și admiterii corespondenței dintre modelul concret și cel desenat.

De altfel, în reproducerea-clișeu a conturului se exprimă și stereotipizarea relativă a redării unui anumit obiect (Stereotipizarea fiind o caracteristică legică generală a oricărui fel de activitate și în același timp o expresie a creșterii eficienței sale).

În continuare, chiar în perioada preșcolară mică, dar mai ales în cea mijlocie, se dezvoltă mai departe contradicția dintre perceperea (și reprezentarea) foarte clară și complexă a obiectelor și redarea lor elementară prin clișeul conturului simplu. Pe această bază se va dezvolta „clișeul complex" în care sînt reprezentate mai multe însușiri ale obiectelor (părțile sale componente, asamblarea lor, mărimea, culoarea de bază etc.). În cadrul dezvoltării clișeului complex se formează noi contradicții, între reflectarea bogăției și complexității obiectului de la diferite distanțe și în

[1] V. I. Lenin a arătat că, cu cît un fenomen este mai complex, cu atît cuprinde nu număr mai mare de contradicții.

diferite poziţii şi caracterul uniform şi imperfect al clişeelor simple şi complexe, între caracterul dinamic (mişcarea) orientat, direcţionat, al obiectelor percepute şi caracterul static al clişeelor.

Tot în acest proces se cîştigă experienţa primară a redării mişcării.

Perioada preşcolară mijlocie şi mare devin perioade ale acumulărilor cantitative în vederea redării veridice în desen a proporţiilor părţilor unuia şi aceluiaşi obiect şi a logicii proporţiilor obiectelor între ele cu părţile lor. Activitatea creatoare se axează pe rezolvarea acestor aspecte ale desenării. În acelaşi timp, perioada preşcolară mijlocie şi mare devin perioade ale organizării primitive a conţinutului de ansamblu al desenului, fenomen ce are la bază contradicţia dintre reflectarea ambianţei obiectului cu multitudinea însuşirilor sale (obiectului perceput sau reprezentat) şi caracterul imperfect al redării aşezării diferitelor elemente compoziţionale ale desenului, care reflectă în ansamblu acel obiect şi ambianţa sa. Soluţia cea mai simplă găsită de preşcolarul mijlociu, a desenului liniar pe secţiune plană, se stereotipizează repede, ceea ce face ca o perioadă de aproximativ doi ani copilul să deseneze aducînd pe primul plan tot ceea ce i se pare corespunzător temei pe care trebuie să o trateze. Aceste soluţionări provizorii ale contradicţiilor mai sus amintite conţin germenii altor contradicţii care sînt generate în special de creşterea caracterului analitico-sintetic specific al imaginii artistice (momentul gnoseologic al creaţiei artistice), dar şi de aspectele contradictorii ale redării şi ale corelaţiei dintre imaginea artistică şi redarea ei. Aşa se explică diferenţele relativ mari în creaţia artistică dintre desenele cu o temă dată, desenele cu o temă liberă şi cele după natură. Fiecare din aceste feluri de desen conţine situaţii cognitive diferite, ceea ce înseamnă că la fiecare apare o structură diferită a momentului de constituire a imaginii artistice, faţă de ansamblul relativ egal al capacităţilor de redare.

În cazul în care se cere copilului preşcolar să facă un desen după natură perceperea obiectului fiind foarte complexă permite mai greu să se detaşeze conturul ca activitate de creaţie, decît în cazul în care se cere copilului să deseneze din memorie. Reprezentările, după cum bine se ştie, au faţă de percepţie un caracter mai general, mai schematic. La aceasta se adaugă faptul că în reprezentări obiectele apar în poziţiile cele mai favorabile recunoaşterii. De aceea, în situaţia în care preşcolarul este pus să deseneze din memorie foloseşte „clişeul" fără reticenţe. Prezenţa obiectului într-un unghi defavorabil (eventual) desenării creează contradicţia dintre percepere şi clişeu, fapt care cere modificarea clişeului, realizarea modificării fiind un proces dificil.

Reiese din cele de mai sus că procesul desenării după natură este mai dificil la preşcolarul mic, mijlociu şi mare, dar mai favorabil dezvoltării activităţii creatoare, pe cînd desenarea după o temă dată este parţial mai facilă [1]. Folosirea clişeului poate facilita desfăşurarea activităţii creatoare în unele cazuri.

[1] Nu trebuie să uităm faptul că din cauza caracterului relativ interminent al atenţiei, al efortului şi al observaţiei, ca şi din o serie de alte motive ce ţin de particularităţile capacităţii intelectuale a copiilor preşcolari, activitatea lor creatoare este în genere dificilă, discontinuă etc.

În cazul în care se cere preșcolarului să alcătuiască un desen cu temă liberă, dificultățile și contradicțile proprii activității creatoare devin din nou foarte ascuțite, dar de alt gen.

În această situație apar dificultăți de formulare a unei teme și de constituire a imaginii artistice. Procesul presupune un nivel de analiză și sinteză mai complex, o alegere deliberată și crearea prealabilă a subiectului, ceea ce presupune și crearea figurării. Și, deoarece aceste dificultăți de electiune sînt foarte mari, preșcolarul recurge fie la teme ce i-au mai fost cerute (reactivîndu-se astfel căi bătătorite), fie la desenarea foarte simplă a vreunui obiect (nu a unei teme); de cele mai multe ori începe să mîzgălească, să se joace cu creionul și hîrtia, uită de temă sau refuză să deseneze.

La școlar, procesul dezvoltării activității creatoare este mult mai bogat.

Contradicția dintre bogăția, complexitatea și claritatea percepției și a reprezentării și redarea sa prin clișee, chiar dacă sînt complexe și variate, se ascute tot mai mult și, drept consecință se pune problema redării volumului și a adîncimii în desen (a perspectivei). Experiența redării volumului și a perspectivei are la bază procedee de a detașa aceste calități din observația naturii și ale include ca parametri permanenți ai activității creatoare.

Redarea volumului și a perspectivei se face în procesul însușirii capacității și abilității de a sublinia, de a așeza, de a structura compoziția pentru ca ochiul care percepe desenul (produsul activității creatoare) să surprindă cît mai bine și mai clar obiectele desenate. În acest proces de dozare, subliniere, plasare, structurare a compoziției se organizează compoziția cu aspectele estetice-artistice ale activității de desenare.

Spre sfîrșitul perioadei micii școlarități (clasa a IV-a), în desenele copiilor intervin rezolvări mai bogate ale unificării, ale coloratiei, unității unghiului vizual etc.

Tot cam în această perioadă începe să se facă evident un alt fenomen. Desenele după natură încep să devină superioare celor cu temă sau cu temă liberă, deși, în genere, la toate se observă evidente progrese.

La școlari, datorită dezvoltării mari a capacității intelectuale generale, spiritul critic este mai dezvoltat și exercită în permanență un control activ asupra activității creatoare.

În cadrul desenului după o anumită temă, caracteristicile reprezentărilor fiind mai palide (reprezentarea este o percepție mai ștearsă în lipsa obiectului și pe seama reflectării lui anterioare), mai necontrolabile direct datorită caracterului lor instabil, desenul se remarcă printr-o unitate mai puțin evidentă.

Prima problemă ce ni se pune în legătură cu analiza de mai sus este aceea a stabilirii nivelului pînă la care ar putea eventual să ajungă desenele fiecărui copil în parte și a grupelor de copii în ansamblu, dacă s-ar da o îndrumare și o educație artistică corespunzătoare.

Ținem să subliniem faptul că, în genere, copiii cu care am lucrat noi nu aveau în fapt aptitudini evidente pentru desen, exceptînd doi elevi (unul din clasa a III-a și unul din clasa a IV-a) care s-au preocupat mai

Scanned with OKEN Scanner

mult singuri în mod deosebit de desen. Considerăm că toţi copiii unei grupe sau clase pot să se dezvolte peste ceea ce au dat în ansamblu la grupa lor.

Noi am urmărit timp de cîteva luni sistemul de lucru şi progresele realizate de copiii unei grupe combinate (preşcolari mijlocii şi mari) de la grădiniţa Ministerului Justiţiei în anul 1958, grupă la care lucra o educatoare deosebit de pricepută în arta de a desena şi care reuşise să insufle şi copiilor interes pentru această frumoasă îndeletnicire.

Tematica unui ciclu de ore de desen a constat în desenarea pomului şi a amplasării lui faţă de casă. Copiii au desenat un pom stîngaci şi neverosimil pe hîrtia lor. Apoi li s-a desenat pe tablă un pom cu coroana rotundă, unul cu coroana prelungă (plop), un brad. Copiii au fost puşi să deseneze şi să descrie detaliile diferenţiale ale celor trei feluri de pomi; vreo cîteva lecţii, timp de două săptămîni, s-au desenat diferite feluri de pomi (3 clişee).

Apoi s-a trecut la plasamentul pomilor, s-au desenat şiruri de pomi (pe marginea unei şosele), aglomerări de pomi (o pădurice), un pom lîngă o casă, apoi în faţa casei, în spatele ei, în cealaltă parte etc.

S-au desenat în continuare pomi înfloriţi şi pomi goliţi de frunze, pomi cu fructe (erau aceleaşi clişee cu variaţii).

După o lună de muncă perseverentă, toţi copiii care au participat la această prelucrare sistematică cu tema „Pomul" erau mai virtuoşi în arta de a desena pomi [1]. Se formase clişeul activ de pom.

Educatoarea a adus între timp poze colorate reprezentînd diferiţi arbori, a lărgit cunoştinţele copiilor cu privire la pomi.

La fel s-a procedat şi în ce priveşte desenarea la tema „Casa".

Din cele de mai sus reiese cît de important este rolul exerciţiului, al practicii în dezvoltarea capacităţii de desenare.

Cei doi elevi despre care am mai vorbit şi care au prezentat o mai mare îndemînare decît colegii lor la desen (în experimentele noastre) sînt foarte interesaţi în această privinţă. Încă din anii de grădiniţă au desenat mult. La şcoală au făcut întotdeauna desene mici în caiete, la sfîrşitul temelor, sau în chenar, deasupra titlului lecţiilor. Nici desenul decorativ nu l-au ocolit. Caietele lor de ştiinţele naturii şi de geografie sînt deosebit de îngrijite.

Din cele de mai sus reiese că o îndrumare de calitate şi exerciţii sistematice şi perseverente constituie factori centrali în dezvoltarea desenului tematic la copii, în dezvoltarea capacităţii lor de a desena artistic, corect.

Dat fiind faptul că în direcţia educaţiei artistice (prin desen) a copiilor este foarte mult de făcut, ne permitem a da cîteva sugestii.

1. Problema dezvoltării desenului estetic şi artistic la copii să nu fie neglijată în clasele elementare I—IV, clase în care se constituie în fapt la copii cele mai importante cunoştinţe tehnice în legătură cu redarea relaţiilor, dimensiunilor şi amploarea obiectelor în perspectivă. Trebuie alcătuită de către specialişti o metodică a predării desenului, a formării mai ample a deprinderilor de desen, în care să fie cuprins şi desenul tematic şi cel după natură.

[1] Vezi în acest sens o experienţă pedagogică asemănătoare descrisă de A. P. Potapova, *Formarea la copii a priceperii de a desena diferite obiecte din natură*. „Doskolnoe vospitav", 12/1958.

2. Trebuie lărgită gama desenelor tematice și după natură cu motive și teme legate de specificul vieții noastre sociale, ca furnale, fabrici, mașini de diferite tipuri, forme de muncă (treierat, șarjă etc.), forme de activități (primirea cravatei roșii, foc de tabără etc.).

3. Concomitent cu dezvoltarea și lărgirea tematicii desenului trebuie dezvoltate cunoștințele cu privire la obiectele independente, particulare ce trebuie desenate de copii. Este necesar ca treptat copilul să-și însușească deprinderea de a reda facil și corect forme și contururi de obiecte din diferite poziții și unghiuri de vedere. Vizitele organizate în diferite întreprinderi, urmate de fixarea într-un desen tematic a ceea ce a fost mai interesant și mai semnificativ în acea vizită, îmbogățesc deosebit de mult spiritul de observație al copilului, impresionabilitatea lui, înțelegerea și desprinderea frumosului din realitatea înconjurătoare. Recomandări de acest gen figurează în diferitele îndreptare metodice, totuși în practică sînt adesea neglijate.

4. Recomandăm și considerăm deosebit de importantă inițierea sistematică a preșcolarului și a micului școlar în arta de a desena de către specialiști cu înaltă calificare și cu temeinice cunoștințe pedagogice. Profesorul de desen, alături de cel de muzică, de educație fizică și de lucrări practice sînt reprezentanții importanți ai unor laturi ai educației comuniste. Predarea desenului nu poate să se facă oricum, calificarea învățătorilor noștri în această direcție este adesea insuficientă. Problema ce se pune este sau de a îmbunătăți considerabil pregătirea învățătorilor la școlile de învățători sau la institutele pedagogice în direcția predării desenului, sau (ceea ce este mai bine) de a da pe seama profesorului de desen și orele de desen ale claselor I—IV.

5. Recomandăm folosirea mai activă a desenului la orele de științele naturii, geografie, istorie. Să fie încurajați și îndrumați elevii în desenarea unor motive și vignete în caietele lor de lucrări pentru acasă. Este foarte important ca elevul să-și însușească deprinderea de a reda prin cîteva linii și umbre o imagine sau un peisaj interesant. Frumosul trebuie să însoțească fiecare pas, fiecare lucrare de a copilului, să fie împletit cu întreaga sa viață și activitate. Există elevi care prin aceste mici desene zilnice, de 5—10 minute, și-au dezvoltat în mod simțitor capacitatea de a desena. Nu trebuie uitat că activitatea de desen, ca orice activitate creatoare, acționează profund asupra dezvoltării personalității copilului, îi dezvoltă perseverența și atenția, capacitatea de efort fizic și intelectual, imaginația și memoria etc.

6. Concomitent cu dezvoltarea diverselor capacități și cunoștințe legate de desenul tematic artistic, trebuie să se facă și educarea gustului artistic, a capacității de a citi și gusta operele de artă. Această importantă latură a educației estetice este uneori neglijată în școala elementară. Pînă la terminarea școlii (deci pînă la sfîrșitul clasei a IV-a), elevii nu au ocazie decît absolut întîmplător să ia cunoștință cu biografia și operele mai semnificative ale celor mai de seamă pictori ai omenirii. Elevii trebuie pregătiți metodic și din acest punct de vedere. Ar fi foarte bine venit un manual general, accesibil, de istoria artei (desen, pictură) pentru școlile noastre (mai ales ciclul II și mediu). Trebuie aprovizionate școlile cu materiale

Scanned with OKEN Scanner

didactice necesare (copii după tablouri celebre, albume, diafilme documentare etc.).

7. Trebuie organizată temeinic în școli activitatea cercului de desen, în care să fie prinși toți elevii care dovedesc aptitudini dezvoltate în această privință.

8. Trebuie programate mai riguros concursuri și expoziții tematice pe școli, pe raioane etc. Aceste manifestări artistice au o valoare stimulatorie deosebită.

Există la noi în țară un curent larg de stimulare a producției artistice, în care s-au obținut numeroase rezultate pozitive interesante. Trebuie ca școala să intre mai adînc în circuitul acestor largi și bogate măsuri de stimulare a talentului și a aptitudinilor, dar mai ales de dezvoltarea gustului și creației artistice.

BIBLIOGRAFIE

1. Engels F., *Rolul muncii în procesul de transformare a maimuței în om.*
2. Lenin V. I., *Caiete filozofice*, E.S.P.L.P., 1956, p. 321, 322, 237.
3. Dmitrieva A. N., *Despre educația estetică*, Ed. Cartea Rusă, 1958.
4. — *Unele probleme de estetică*, în „Probleme de literatură și artă", 1956/nr. 2.
5. Dremov A., *Specificul formei imaginii artistice*, în „Kommunist", 1960, nr. 11.
6. Egorov A., *Comunismul și arta*, în „Kommunist", 1960, nr. 4.
7. Kelle V. și Kovalson M., *Formele conștiinței sociale*, Ed. științifică, 1961.
8. Gak G., *Construirea comunismului și dezvoltarea multilaterală a personalității*, în „Kommunist", 1959, nr. 12.,
9. Golu P., *Unele aspecte ale fazei inițiale în dezvoltarea gîndirii artistice*, în „Rev. de psihologie", 1959, nr. 1.
10. Ignatiev I. M., *Problemele analizei psihologice a procesului desenării*, în *Psihologia muncii și a artei*, M. Teplov și N. N. Volkov, București, 1950.
11. Ioganson B. V., *Rolul intuiției și al logicii în creația artistică*, în „Probleme de artă plastică", 1955.
12. Lascaris A. P., *Education esthétique de l'enfant*, Libr. Felix Alcan, Paris, 1928.
13. Leites P., *Înclinația spre muzică, factor de bază al talentului*, în *Probleme de psihologia muncii și artei*, M. B. Teplov și N. N. Volkov, Ed. de stat pt. literatură științifică, 1952.
14. Leontiev A. N., Galperin P. I. și Elkonin D. S., *Reforma școlii și sarcinile psihologiei*, în „Analele romîno-sovietice", 1959, nr. 3, seria Pedagogie-psihologie.
15. Lemov F. B., *Dezvoltarea reprezentărilor spațiale la elevi*, în „Analele romîno-sovietice", 1959, nr. 2, seria Pedagogie-psihologie. nr. 2/1959
16. Nedoșivin G. A., *Împotriva influențelor ideologice străine în estetică*, în „Probleme de filozofie" 1959, nr. 3.
17. Pîrlog G., *Psihologia desenului*, Cluj, 1932.
18. Plehanov G. V., *Scrisori fără adresă*, E.S.P.L.P., 1957.
19. Skaterșcikov V., *Rolul educației estetice în formarea omului nou*, în „Kommunist", 1959, nr. 4.
20. *Bazele esteticii marxist-leniniste*, Ed. politică, 1961.

SUMAR

Pag.

ELENA POPESCU-NEVEANU, Studiul psihofiziologic al lucrului la banda rulantă în flux continuu 3

VLADIMIR GHEORGHIU şi ANTON TABACHIU, Cercetări psihologice asupra afişului de protecţia muncii 57

TATIANA SLAMA-CAZACU, Particularităţi ale însuşirii structurii gramaticale de către copil, între doi şi trei ani 119

U. ŞCHIOPU şi D. MACADZIOB, Unele aspecte ale dezvoltării gîndirii cauzale la preşcolari 153

G. DAN-SPÎNOIU, Unele probleme ale perceperii şi înţelegerii literaturii de către elevii de vîrstă şcolară mică şi mijlocie 193

U. ŞCHIOPU, T. GHIMPU, A. TURCU, M. GÎRBOVEANU, P. CONSTANTINESCU şi S. BULGĂREA, Dezvoltarea sensibilităţii cromatice la elevii claselor I—XI 225

U. ŞCHIOPU şi M. GÎRBOVEANU, Studiu asupra unor aspecte ale creaţiei artistice în desenele copiilor 259

Scanned with OKEN Scanner

Redactor responsabil: ARIADNA OANCEA
Tehnoredactor: ION GHICA

Dat la cules 6.04.1962. Bun de tipar 11.07.1962. Apărut 1962. Tiraj 1300 ex.. Hîrtie velină de 80 g/m² 700×1000/16. Coli editoriale 29,88. Coli de tipar 22³/₄. Planşe tipo 3. A 00693/1962. C.Z. pentru biblioteci mari şi mici 15.082.

Întreprinderea poligrafică nr. 2, str. Brezoianu nr. 23 — 25.
Bucureşti, R.P.R. Comanda nr. 1747.

Scanned with OKEN Scanner

ERATĂ

Pag.	rîndul	în loc de :	se va citi :	din vina :
p. 15	21 de jos	ale timpului	ale tipului	editurii
p. 76	19 de sus	abuziv	aluziv	,,
p. 93	2 ,, ,,	(vezi p. 18—19).	(vezi p. 74).	,,
p. 149	18 ,, ,,	propoziţii	prepoziţii	,,
p. 166	3 ,, ,,	ca ,,asemănarea" explicare	ca explicare ,,asemănarea"	autorului
p. 166	6 ,, ,,	iar	în	editurii
p. 264	29 ,, ,,	îndite	gîndite	tipografiei
p. 289	8 ,, ,,	neacceptabilă	acceptabilă	autorului
p. 309	5 ,, ,,	predării	redării	editurii

Scanned with OKEN Scanner